



Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo Costa Oriental de Lago



# FORMACIÓN GERENCIAL

Revista de Gerencia en áreas  
Económicas, Humanísticas y Técnicas  
Universidad del Zulia

Mayo 2026  
Vol. 25 No.1

Depósito legal: pp 2002 – 02ZU1289  
ISSN: 1690-074X

Formación Gerencial, Año 25. N° 1, mayo 2026, pp. 138-158

ISSN 1690-074X

DOI: <https://doi.org/10.17613/gyff3-kt794>

## EL CICLO ABIERTO DE LA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA: DIAGNÓSTICO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS URBANAS DE COLOMBIA

Jenny Paola García Cárdenas\*

Recibido: marzo 2026

Aprobado: abril 2026

### RESUMEN

La gestión escolar inclusiva articula planificación, organización, ejecución, y seguimiento y control con los principios de participación, aceptación, pertinencia, equidad y eficacia. El estudio tiene alcance descriptivo con diseño transeccional contemporáneo univariable de campo (Hurtado de Barrera, 2012). La población la conformaron 33 directivos docentes de once instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, Colombia. Para la recolección de los datos se aplicó un instrumento de 86 ítems ( $\alpha = 0,968$ ; IVC = 0,94), organizado en cuatro dimensiones articuladas con cinco principios de inclusión (Pérez Pita, 2025), en escala de 0 a 50 puntos. El análisis se realizó con SPSS v.26 mediante medianas, rangos intercuartílicos y frecuencias por categoría. Los resultados indicaron que los directivos docentes de Sogamoso ejercen la gestión escolar inclusiva en nivel alto: mediana de 40,11/50; 87,9% en categorías alto y muy alto. El análisis por dimensiones revela un ciclo abierto: planificación (Md = 39,42), organización (Md = 40,47) y ejecución (Md = 42,50) presentan menor dispersión; seguimiento y control (Md = 40,51) concentra la mayor variabilidad (RIC = 15,08) y los únicos casos en categoría bajo. Las prácticas más consistentes se concentran en la normatividad antidiscriminatoria (81,8–90,9%) y la comunicación con familias (78,8–81,8%). El cierre del ciclo constituye la condición pendiente para que la gestión escolar inclusiva opere como sistema de mejora continua.

**Palabras clave:** gestión escolar inclusiva; planificación; organización; ejecución; seguimiento y control; directivos docentes.

\*Doctorante en educación con Énfasis en Asesoría Administrativa. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas. Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa. E-mail: [kpaolittag@gmail.com](mailto:kpaolittag@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2616-7047>

## THE OPEN CYCLE OF INCLUSIVE SCHOOL MANAGEMENT: A DIAGNOSTIC STUDY IN URBAN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN COLOMBIA

### ABSTRACT

Inclusive school management integrates planning, organization, implementation, and monitoring and evaluation with the principles of participation, acceptance, relevance, equity, and effectiveness. This study is descriptive in nature and employs a contemporary univariate cross-sectional field design (Hurtado de Barrera, 2012). The study population consisted of 33 school administrators from eleven urban public schools in Sogamoso, Colombia. An 86-item instrument ( $\alpha = 0.968$ ; IVC = 0.94) was used for data collection, organized into four synergies aligned with five principles of inclusion (Pérez Pita, 2025), on a scale of 0 to 50 points. The analysis was performed using SPSS v.26, employing medians, interquartile ranges, and frequencies by category. The results indicated that school administrators in Sogamoso practice inclusive school management at a high level: median of 40.11/50; 87.9% in the high and very high categories. The analysis by synergies reveals an open cycle: planning (Md = 39.42), organization (Md = 40.47), and implementation (Md = 42.50) show lower dispersion; monitoring and control (Md = 40.51) exhibits the greatest variability (IQR = 15.08) and the only cases in the low category. The most consistent practices are concentrated in anti-discrimination policies (81.8–90.9%) and communication with families (78.8–81.8%). Closing the cycle is the remaining condition for inclusive school management to function as a system of continuous improvement.

**Keywords:** inclusive school management; planning; organizing; execution; monitoring and control; school leaders.

### INTRODUCCIÓN

El derecho a una educación inclusiva de calidad debe garantizarse en cada institución educativa, independientemente de las condiciones del estudiantado. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS-4) establece esta obligación, y marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU]. 2006) y la Declaración de Incheon (Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO]. (2015) refuerzan su carácter vinculante. La Organización Mundial de la Salud [OMS].(2011) estima que el 16% de la población mundial vive con alguna forma de discapacidad, y la UNESCO (2020) reporta que más de la mitad de los niños con discapacidad en países de ingresos medios y bajos no accede a la educación formal.

En Colombia, el estudiantado con discapacidad registró brechas de rendimiento superiores a diez puntos en matemáticas y lectura crítica en las

pruebas SABER 11, y una tasa de deserción del 5,19% en 2023 frente al 4,57% nacional (Contraloría General de la República, 2024). En el municipio de Sogamoso, Boyacá, las once instituciones educativas públicas urbanas atienden a estudiantes con discapacidad en un contexto que reproduce las tensiones nacionales: cobertura formal sin transformación pedagógica efectiva, recursos insuficientes para la atención diferenciada y escasa articulación entre documentos institucionales y prácticas de aula. Según el reporte de la Secretaría de la Mujer y la Inclusión Social (Alcaldía de Sogamoso, 2020), el municipio registraba 3.316 personas con discapacidad, de las cuales 2.810 se encontraban activas en servicios institucionales; el 14,7% (487 personas) corresponde a niños, niñas y adolescentes entre 0 y 14 años, siendo el rango de 6 a 14 años el más representativo con 419 personas en edad escolar. El 60,7% de esta población reside en la cabecera urbana (2.014 personas), y el 90% pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que configura una intersección entre discapacidad y vulnerabilidad estructural que demanda respuesta directiva sistemática.

Los tipos de discapacidad más prevalentes en la población activa son movilidad (627 personas), voz y habla (507), mental psicosocial (494) y visual (275); en la población menor de 15 años sobresalen voz y habla (154), sensorial visual (64) y mental psicosocial (4), lo que evidencia la heterogeneidad de necesidades que las instituciones deben atender de forma diferenciada (Alcaldía de Sogamoso, 2020). Este escenario local se agrava por la ausencia de condiciones directivas para la inclusión: el

diagnóstico sectorial registró que el 0% de las instituciones educativas oficiales contaba con planes individuales de ajustes razonables (PIAR) implementados, y que únicamente una institución disponía de equipo multidisciplinario de apoyo; los propios actores del sector identificaron como problemática crítica que “no hay docentes de apoyo para estudiantes en condición de discapacidad” (Alcaldía de Sogamoso, 2020, p. 62). La inclusión educativa como responsabilidad institucional ha sido reconocida en la literatura iberoamericana reciente como un proceso que exige condiciones de gestión directiva sistemáticas, no reducibles a la iniciativa docente individual (Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero, 2022; García Aretio, 2017).

En este contexto, un problema recurrente consiste en que la responsabilidad de la inclusión tiende a recaer sobre el docente de aula o el docente de apoyo, sin que la dirección escolar articule las condiciones necesarias para que dicha responsabilidad pueda ejercerse con pertinencia y continuidad. Esta delegación sin respaldo directivo, constituye una barrera para el avance de los procesos inclusivos (Duk y Murillo, 2018; Ainscow, 2020). En el escenario contemporáneo, esta situación se acentúa cuando se incorporan entornos de aprendizaje mediados por tecnología plataformas digitales, Diseño Universal para el Aprendizaje en modalidades híbridas o Planes Individuales de Ajustes Razonables con componentes virtuales cuya gestión efectiva exige una coordinación directiva que supera la iniciativa individual del docente (Booth y Ainscow, 2015; Fullan, 2001).

Pese a la relevancia de la gestión escolar inclusiva, la literatura latinoamericana carece de instrumentos validados que permitan medir cómo los directivos docentes ejercen este proceso en sus dimensiones operacionales concretas (Mantilla-Crespo et al., 2024; Rivera-Heredia y Calderero Iturralde, 2021; Barrios Nieto y Guancha Cerón, 2023). Este vacío metodológico limita tanto la producción de evidencia empírica como el diseño de estrategias de mejora basadas en diagnósticos precisos. Ante este panorama, la presente investigación caracteriza el proceso de gestión escolar inclusiva ejercido por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, Colombia, con el fin de generar el primer diagnóstico descriptivo de dicho proceso en este contexto. La pregunta que orienta el estudio es: ¿cómo se desarrolla el proceso de gestión escolar inclusiva que ejercen los directivos docentes en las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso?

Este artículo presenta cinco apartados: revisión de la literatura sobre gestión escolar inclusiva, metodología de la investigación, resultados descriptivos organizados por objetivo específico, discusión y conclusiones con recomendaciones.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Caracterizar la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, Boyacá, Colombia.

### **Objetivos específicos**

Describir la planificación de la gestión escolar inclusiva ejercida por los

directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso.

Analizar la organización de la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso.

Examinar la ejecución de la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso.

Determinar el seguimiento y control de la gestión escolar inclusiva ejercido por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso.

## **MARCO TEÓRICO**

### ***La gestión como proceso sistémico***

La gestión constituye el proceso mediante el cual una organización crea condiciones para que sus actores ejecuten las acciones necesarias para alcanzar objetivos colectivos a través de funciones articuladas (Fayol, 1916, como se citó en Carbal Herrera et al., 2017). Desde la teoría general de sistemas, las organizaciones operan como conjuntos de elementos interdependientes cuyo funcionamiento no puede reducirse a la suma de sus partes (Bertalanffy, 1968; Morin, 1990), una modificación en cualquier función condiciona el desempeño de las demás, y la ausencia de seguimiento invalida lo planificado y ejecutado.

En el ámbito educativo, la gestión escolar es el proceso estructurado y continuo mediante el cual los directivos docentes orientan el funcionamiento institucional hacia el logro de objetivos pedagógicos, administrativos y comunitarios (Ministerio de Educación Nacional [MEN]. 2008). Este proceso se

articula en cuatro áreas interdependientes directiva, académica, administrativa y comunitaria cuya coherencia estratégica determina la capacidad institucional para responder con pertinencia a las demandas del contexto educativo. Leithwood et al. (2020) señalan que el liderazgo directivo distribuido incide sobre las condiciones de aprendizaje, particularmente cuando la institución debe responder a poblaciones con necesidades educativas diversas.

### ***La gestión escolar inclusiva como paradigma emergente***

La educación inclusiva puede definirse como el proceso que debe identificar y eliminar las barreras actitudinales, comunicativas, físicas y organizacionales que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con énfasis en quienes se encuentran en condición de discapacidad (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2020). Su implementación requiere que la dirección escolar la sostenga desde cada función del proceso gerencial; cuando los directivos no asumen este rol, la inclusión opera como una práctica delegada e inconsistente (Duk, & Murillo, 2018; Riehl, 2000).

La gestión escolar inclusiva constituye el paradigma que articula los procesos de la gestión escolar con los principios de la inclusión educativa (MEN, 2020). Por su parte, Booth y Ainscow (2015) establecen que debe operar en tres dimensiones interrelacionadas: las culturas inclusivas (valores y creencias de la comunidad), las políticas inclusivas (marcos normativos e institucionales) y las prácticas inclusivas (acciones coherentes en el aula y espacios extracurriculares). Echeita y Ainscow (2011) señalan que

esta coherencia requiere un liderazgo directivo capaz de traducir el discurso de la inclusión en condiciones institucionales que la hagan operativa. Mantilla-Crespo et al. (2024) precisan que el directivo debe traducir las políticas nacionales en procesos de gestión participativa que reduzcan la brecha entre lineamientos y necesidades reales de los estudiantes con discapacidad.

### ***Dimensiones de gestión e inclusión: fundamento del modelo integrado***

La medición empírica de la gestión escolar inclusiva requiere operacionalizarla en componentes específicos que reflejen tanto las funciones directivas como los principios que deben orientarlas. Las dimensiones gerenciales comprenden cuatro funciones: la planificación, que establece objetivos, recursos y criterios de cumplimiento (Koontz et al., 2012); la organización, que estructura jerarquías, asigna responsabilidades y define normas; la ejecución, que comprende la puesta en marcha de los planes; y el seguimiento y control, que implica la verificación continua, la detección de desviaciones y la formulación de medidas correctivas (Anthony, 1965).

Los principios de la inclusión educativa establecidos por Pérez Pita (2025) comprenden participación, aceptación, pertinencia, equidad y eficacia. La eficacia, en particular, establece que las acciones inclusivas deben producir resultados medibles en el aprendizaje y la trayectoria educativa del estudiantado, lo que solo es verificable cuando el ciclo gerencial se cierra mediante el seguimiento sistemático y la formulación de correctivos basados en evidencia (Anthony, 1965; Villena-Lobato et al., 2023).

La articulación entre ambas matrices constituye el fundamento conceptual del estudio, cuya estructura de medición permite diagnosticar no solo el nivel global de la gestión escolar inclusiva, sino la distribución de fortalezas y brechas a lo largo de todo el ciclo gerencial.

## **METODOLOGÍA**

### ***Tipo y diseño de investigación***

Esta investigación se desarrolló desde la comprensión holística de la ciencia (Hurtado de Barrera, 2012). El estudio tiene alcance descriptivo con diseño transeccional contemporáneo univariable de campo, con recogida de datos en fuente primaria natural.

### ***Población***

La población estuvo constituida por la totalidad de los directivos docentes de las once instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Sogamoso, Boyacá, Colombia: Sugamuxi, Empresarial y Agroindustrial Los Andes, Francisco de Paula Santander, Integrado Joaquín González Camargo, Los Libertadores, Magdalena, Politécnico Álvaro González Santana, San Martín de Tours, Silvestre Arenas, Técnica Bellas Artes y Técnica Industrial Gustavo Jiménez. La población se delimitó bajo tres criterios aplicados de manera simultánea: carácter público u oficial, ubicación en zona urbana del municipio y dependencia de la Secretaría de Educación municipal. En consecuencia, se excluyeron las instituciones de carácter privado y las de zona rural.

La exclusión de las instituciones privadas responde a que el Decreto 1421 (2017) del Ministerio de Educación Nacional que reglamenta la atención educativa a la población con

discapacidad opera prioritariamente sobre el sector oficial, el cual articula el registro obligatorio de estudiantes a través del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), el seguimiento al PIAR y los mecanismos de rendición de cuentas de la gestión pública; la incorporación de instituciones privadas habría introducido heterogeneidad no controlada en el evento medido, dado que operan bajo estructuras de gobernanza y modelos de gestión administrativamente distintos. La exclusión de las instituciones rurales obedece a la misma lógica de homogeneidad contextual: las condiciones de infraestructura, dotación y composición del equipo directivo difieren de manera significativa entre los entornos urbano y rural, haciendo no comparables los resultados obtenidos en ambos contextos. El estudio es censal: los 33 directivos docentes constituyen la totalidad de las unidades disponibles en el contexto delimitado (Hurtado de Barrera, 2012).

La composición por rol fue la siguiente: 10 rectores o rectoras, 15 coordinadores o coordinadoras y 8 docentes orientadores. El proceso de gestión escolar inclusiva no recae sobre una única figura directiva: el rector lidera y responde institucionalmente por él, los coordinadores lo operacionalizan en la articulación académica y convivencial, y el docente orientador lo materializa en la atención psicosocial y el seguimiento a los estudiantes con discapacidad.

Las tres posiciones tienen responsabilidades diferenciadas dentro del mismo ciclo gerencial planificación, organización, ejecución, seguimiento y control, y cada una percibe, desde su función específica, distintos aspectos del proceso. Incluir los tres roles garantiza que el diagnóstico no

dependa de la autopercepción de una sola figura directiva, puesto que, un riesgo real en los estudios basados en un único informante por cargo es el sesgo de deseabilidad social, por el que el rector o rectora, como máxima autoridad institucional, podría valorar favorablemente su propia gestión sin que esa valoración refleje la experiencia de quienes la ejecutan u operacionalizan cotidianamente.

### **Técnica e instrumento**

La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario de 86 ítems de selección múltiple con tres alternativas de respuesta: nunca (0), a veces (1) y siempre (2). Los ítems se organizaron en una estructura matricial que combina las cuatro dimensiones gerenciales (planificación, 26 ítems; organización, 21 ítems; ejecución, 10 ítems; seguimiento y control, 29 ítems) con los cinco principios de inclusión educativa de Pérez Pita (2025): participación (13 ítems), aceptación (16 ítems), pertinencia (32 ítems), equidad

(12 ítems) y eficacia (13 ítems). Los puntajes brutos se transformaron a una escala de 0 a 50 puntos mediante la fórmula  $Pt = (\sum \text{puntajes crudos} / \text{puntaje máximo posible}) \times 50$ , con cinco categorías de interpretación: muy bajo (0–9,99), bajo (10–19,99), medio (20–29,99), alto (30–39,99) y muy alto (40–50).

### **Validez y confiabilidad**

La validez de contenido se estableció mediante juicio de tres expertos y el cálculo del índice de validez de contenido (IVC), procedimiento coherente con los pasos sistemáticos de construcción instrumental de Hurtado de Barrera (2012). El IVC global fue de 0,94, superando el umbral de 0,80 recomendado. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach calculado con la aplicación a la población censal. La Tabla 1 presenta los coeficientes por dimensión.

**Tabla 1**

*Coefficientes de confiabilidad del instrumento por dimensión*

Dimensión	N.º de ítems	$\alpha$ de Cronbach	Interpretación
Planificación	26	0,887	Buena
Organización	21	0,891	Buena
Ejecución	10	0,786	Aceptable
Seguimiento y control	29	0,952	Excelente
Global	86	0,968	Excelente

*Nota.* Criterios de interpretación:  $\alpha < 0,70$  inaceptable; 0,70–0,79 aceptable; 0,80–0,89 buena;  $\geq 0,90$  excelente (George y Mallery, 2003).

### **Procedimiento de análisis**

El análisis se realizó con SPSS v.26. Conforme a la naturaleza descriptiva de la investigación, se calcularon estadísticos de tendencia central y dispersión (mediana, mínimo, máximo, percentiles 25 y 75, rango

intercuartílico) para el evento global y cada dimensión. Se empleó la mediana como medida de tendencia central por su robustez ante la variabilidad observada entre instituciones. Adicionalmente, se calcularon distribuciones de frecuencia por

categoría y se analizaron las proporciones de respuesta por ítem (nunca/a veces/siempre) para identificar las prácticas con mayor y menor consistencia. Los resultados se representan mediante tablas de frecuencia y descripciones de los patrones de dispersión.

Con el propósito de garantizar la validez de la información recolectada y controlar el sesgo de deseabilidad social inherente a los instrumentos de autoinforme particularmente en contextos donde el rector o rectora podría valorar favorablemente su propia gestión como máxima autoridad institucional, se realizó un análisis de convergencia de respuestas por rol. Para cada institución con más de un directivo docente participante, se compararon los puntajes obtenidos según el cargo (rector, coordinador, orientador), y se aplicó la prueba de

Kruskal-Wallis para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de roles en el evento global y en cada dimensión. Este procedimiento permite establecer si los distintos actores directivos de una misma institución convergen en su percepción del proceso de gestión escolar inclusiva, o si por el contrario existen tensiones y brechas de percepción que el análisis global de mediana no revelaría.

## RESULTADOS

### ***Caracterización global de la gestión escolar inclusiva***

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos del evento gestión escolar inclusiva a partir de los puntajes transformados (escala 0–50) obtenidos por los 33 directivos docentes.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos del evento gestión escolar inclusiva (escala 0–50)*

Estadístico	Valor
N válido	33
Mediana	40,11
Mínimo	23,84
Máximo	50,00
Percentil 25 (Q1)	32,41
Percentil 50 (Q2)	40,11
Percentil 75 (Q3)	45,20
Rango intercuartílico (RIC)	12,79

*Nota.* Escala transformada de 0 a 50. N = 33. RIC = rango intercuartílico (Q3 – Q1).

La mediana global fue de 40,11 puntos, ubicándose en la categoría muy alto. El rango se extiende de 23,84 a 50,00 puntos, con un rango intercuartílico de 12,79 puntos, lo que indica una dispersión moderada. El percentil 25 (32,41) se ubica la categoría alto, mientras que el percentil 75 (45,20) corresponde a la categoría muy alto.

Estos datos permiten sostener que la mitad central de las instituciones concentra sus puntajes entre categoría alto y muy alto, aunque el 25% inferior se aproxima al límite de la categoría medio.

La Tabla 3 presenta la distribución por categoría.

**Tabla 3**

*Distribución de frecuencias y porcentajes del evento gestión escolar inclusiva por categoría*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Muy bajo (0–9,99)	0	0,0	0,0
Bajo (10–19,99)	0	0,0	0,0
Medio (20–29,99)	4	12,1	12,1
Alto (30–39,99)	12	36,4	48,5
Muy alto (40–50)	17	51,5	100,0
Total	33	100,0	

*Nota.* Categorías definidas sobre la escala transformada 0–50: muy bajo (0–9,99), bajo (10–19,99), medio (20–29,99), alto (30–39,99), muy alto (40–50).

El 87,9% de los directivos docentes se ubica en las categorías alto (36,4%) y muy alto (51,5%) respectivamente; el 12,1% restante se concentra en categoría medio, lo que corresponde a cuatro instituciones que requieren fortalecimiento sistemático de sus procesos de gestión escolar inclusiva. Ningún directivo docente se ubica en las categorías muy bajo ni bajo, lo que evidencia un nivel de desarrollo generalizado del evento en el contexto estudiado.

Con respecto al objetivo específico orientado a describir la planificación de la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, se obtuvo una mediana de 39,42 puntos (escala 0–50), ubicándose en la categoría alto, con el 84,8% de los directivos docentes en las categorías alto y muy alto. La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos y la distribución de frecuencias por categoría.

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos y distribución de frecuencias por categoría: planificación de la gestión escolar inclusiva (escala 0–50)*

Estadístico / Categoría	Valor
Mediana	39,42
Mínimo	25,96
Máximo	50,00
Percentil 25 (Q1)	35,57
Percentil 75 (Q3)	44,23
Rango intercuartílico (RIC)	8,66
Muy bajo (0–9,99)	0 (0,0%)
Bajo (10–19,99)	0 (0,0%)
Medio (20–29,99)	5 (15,2%)
Alto (30–39,99)	12 (36,4%)
Muy alto (40–50)	16 (48,5%)

*Nota.* Escala transformada de 0 a 50. N = 33. RIC = rango intercuartílico (Q3 – Q1). Las frecuencias expresan n y porcentaje sobre N = 33.

La dimensión de planificación registra una mediana de 39,42 puntos, con el 84,9% de los directivos en categorías alto y muy alto. El RIC de 8,66 puntos indica menor heterogeneidad entre instituciones en comparación con seguimiento y control. Las prácticas con mayor consistencia (respuesta siempre) comprenden: establecer acciones para promover una cultura de respeto a la diversidad (90,9%), diseñar acciones que involucran a las familias (75,8%) y determinar conjuntamente los recursos humanos, educativos y tecnológicos (63,6%). Las prácticas con menor consistencia (respuesta nunca) predominante se concentran en: ausencia de señalización accesible en la infraestructura escolar (66,7% responde nunca), inconsistencia en la programación de tiempos para apoyo diferenciado (39,4% responde nunca) y falta de determinación sistemática de

recursos presupuestales para el componente inclusivo del PEI (60,6% responde nunca). Estos últimos tres ítems pertenecen a los principios de pertinencia y eficacia, lo que revela que la planificación resulta más sólida en la dimensión normativa y cultural que en la dimensión operacional y presupuestal.

Con respecto al objetivo específico orientado a analizar la organización de la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, se obtuvo una mediana de 40,47 puntos (escala 0–50), categoría muy alto y con el 87,9% de los directivos docentes en las categorías alto y muy alto. La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos y la distribución de frecuencias por categoría.

### Tabla 5

*Estadísticos descriptivos y distribución de frecuencias por categoría: organización de la gestión escolar inclusiva (escala 0–50)*

Estadístico / Categoría	Valor
Mediana	40,47
Mínimo	25,00
Máximo	50,00
Percentil 25 (Q1)	32,73
Percentil 75 (Q3)	46,42
Rango intercuartílico (RIC)	13,69
Muy bajo (0–9,99)	0 (0,0%)
Bajo (10–19,99)	0 (0,0%)
Medio (20–29,99)	4 (12,1%)
Alto (30–39,99)	12 (36,4%)
Muy alto (40–50)	17 (51,5%)

*Nota.* Escala transformada de 0 a 50. N = 33. RIC = rango intercuartílico (Q3 – Q1). Las frecuencias expresan n y porcentaje sobre N = 33.

El RIC de 13,69 puntos indica mayor variabilidad que planificación, con un percentil 25 de 32,73. Las prácticas con mayor consistencia comprenden: definir normas que prohíben la discriminación conforme a la normatividad vigente (81,8% responde siempre) y establecer normas para promover la aceptación de la diversidad (75,8% responde siempre). Las prácticas con menor consistencia se concentran en: inconsistencia en la conformación de equipos de trabajo para la cultura inclusiva (60,6% responde a veces o nunca), ausencia de estructuras organizacionales que operacionalicen la inclusión (54,5% responde nunca o a veces) y falta de asignación sistemática de responsabilidades para la atención de estudiantes con discapacidad (42,4% responde nunca). Este patrón indica que la organización establece

con mayor consistencia los marcos normativos que regulan la aceptación, pero no los traduce en estructuras funcionales y asignaciones específicas.

Con respecto al objetivo específico orientado a examinar la ejecución de la gestión escolar inclusiva ejercida por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, se obtuvo la mediana más alta del ciclo gerencial: 42,50 puntos (escala 0–50), categoría muy alto con el 93,9% de los directivos docentes en las categorías alto y muy alto, respectivamente, y el rango intercuartílico más bajo (11,25), lo que indica la mayor homogeneidad entre instituciones en esta dimensión. La Tabla 6 presenta los estadísticos descriptivos y la distribución de frecuencias por categoría.

**Tabla 6**

*Estadísticos descriptivos y distribución de frecuencias por categoría: ejecución de la gestión escolar inclusiva (escala 0–50)*

Estadístico / Categoría	Valor
Mediana	42,50
Mínimo	25,00
Máximo	50,00
Percentil 25 (Q1)	37,50
Percentil 75 (Q3)	48,75
Rango intercuartílico (RIC)	11,25
Muy bajo (0–9,99)	0 (0,0%)
Bajo (10–19,99)	0 (0,0%)
Medio (20–29,99)	2 (6,1%)
Alto (30–39,99)	9 (27,3%)
Muy alto (40–50)	22 (66,7%)

*Nota.* Escala transformada de 0 a 50. N = 33. RIC = rango intercuartílico (Q3 – Q1). Las frecuencias expresan n y porcentaje sobre N = 33.

La dimensión de ejecución registra la mediana más alta (42,50 puntos) y el mayor porcentaje en categorías alto y muy alto (93,9%). El RIC de 11,25 y el percentil 25 de 37,50 confirman una distribución más homogénea que las demás dimensiones. Las prácticas con mayor consistencia comprenden: informar equitativamente a las familias sobre el apoyo disponible (81,8% respondió siempre), establecer canales de diálogo con las familias de estudiantes con discapacidad (78,8% respondió siempre) y utilizar lenguaje inclusivo en la comunicación institucional (78,8% respondió siempre). Las prácticas con menor consistencia se concentran en: inconsistencia en acciones de formación del personal en educación inclusiva (48,5% responde a veces o nunca), falta de acciones que faciliten la participación de estudiantes con discapacidad en actividades escolares (33,3% responde nunca) y ausencia de acciones que materialicen el enfoque inclusivo del PEI en prácticas pedagógicas concretas (36,4% responde nunca). La ejecución

resulta más sólida en la dimensión comunicativa y relacional que en la dimensión pedagógica y formativa.

Con respecto al objetivo específico orientado a determinar el seguimiento y control de la gestión escolar inclusiva ejercido por los directivos docentes de las instituciones educativas públicas urbanas de Sogamoso, se obtuvo una mediana de 40,51 puntos (escala 0–50), ubicándose en categoría muy alto; sin embargo, esta dimensión se caracteriza por tener la mayor heterogeneidad entre instituciones del ciclo gerencial (RIC = 15,08), es la única dimensión que presenta casos en categoría bajo ( $n = 1$ ; 3,0%) y la que concentra el mayor porcentaje en categoría medio ( $n = 21,2\%$ ), constituyendo el nodo crítico del ciclo abierto identificado en el estudio. Además, muestra un mínimo de 12,07 en categoría bajo y el percentil 25 de 29,74 se ubicó en categoría medio.

La Tabla 7 presenta los estadísticos descriptivos y la distribución de frecuencias por categoría.

**Tabla 7**

*Estadísticos descriptivos y distribución de frecuencias por categoría: seguimiento y control de la gestión escolar inclusiva (escala 0–50)*

Estadístico / Categoría	Valor
Mediana	40,51
Mínimo	12,07
Máximo	50,00
Percentil 25 (Q1)	29,74
Percentil 75 (Q3)	44,82
Rango intercuartílico (RIC)	15,08
Muy bajo (0–9,99)	0 (0,0%)
Bajo (10–19,99)	1 (3,0%)
Medio (20–29,99)	7 (21,2%)
Alto (30–39,99)	8 (24,2%)
Muy alto (40–50)	17 (51,5%)

*Nota.* Escala transformada de 0 a 50.  $N = 33$ . RIC = rango intercuartílico ( $Q3 - Q1$ ). Las frecuencias expresan  $n$  y porcentaje sobre  $N = 33$ . Única dimensión con casos en categoría bajo.

Las prácticas con mayor consistencia comprenden: formular correctivos ante prácticas que atentan contra la cultura de aceptación (78,8% siempre), retroalimentar a los docentes sobre prácticas equitativas (69,7% siempre) y verificar el cumplimiento de acciones de participación familiar (69,7% siempre). Las prácticas con menor consistencia constituyen el hallazgo diagnóstico más relevante del estudio: detectar sistemáticamente desviaciones en los objetivos de participación (72,7% responde nunca), formular medidas correctivas ante dichas desviaciones (51,5% responde nunca) y verificar el cumplimiento de las acciones del Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas (48,5% responde nunca). Este patrón confirma que el seguimiento y control se ejerce con mayor consistencia en las dimensiones de retroalimentación y corrección de cultura, pero se ausenta en los procesos de verificación de resultados pedagógicos y corrección basada en evidencia.

### ***Análisis de prácticas con mayor y menor consistencia***

La Tabla 8 presenta los ítems con mayor y menor consistencia en el conjunto del instrumento, organizados según su distribución de respuesta (nunca/a veces/siempre), dimensión gerencial y principio de inclusión al que pertenecen.

Los datos ítem a ítem revelan tres hallazgos diagnósticos complementarios. Primero, las prácticas de mayor consistencia se concentran sistemáticamente en los principios de aceptación y participación relacional (comunicación con familias, normativa antidiscriminación), lo que indica que

los directivos docentes han internalizado la dimensión normativa y comunicativa de la inclusión. Segundo, las prácticas de menor consistencia se concentran en los principios de pertinencia, eficacia y en la dimensión de seguimiento y control, precisamente los componentes que operacionalizan la inclusión en términos pedagógicos medibles y verificables. Tercero, existe un gradiente de consistencia entre dimensiones que configura el patrón de ciclo abierto: las prácticas de planificación y organización normativa son altamente consistentes, mientras que las prácticas de verificación de resultados y corrección basada en evidencia presentan las menores proporciones de respuesta siempre en todo el instrumento.

**Tabla 8***Ítems con mayor y menor consistencia en la gestión escolar inclusiva: distribución de respuesta*

Práctica directiva	Nunca (%)	A veces (%)	Siempre (%)	Dimensión	Principio	Ítem	Nivel de consistencia
Establece normas que prohíben la discriminación	0,0	18,2	81,8	Organización	Aceptación	22	Muy alta
Informa equitativamente a las familias sobre el apoyo disponible	0,0	18,2	81,8	Ejecución	Equidad	69	Muy alta
Promueve una cultura de respeto a la diversidad	0,0	9,1	90,9	Planificación	Aceptación	14	Muy alta
Establece canales de diálogo con las familias de estudiantes con discapacidad	0,0	21,2	78,8	Ejecución	Participación	6	Muy alta
Define normas que promueven la aceptación de la diversidad	0,0	24,2	75,8	Organización	Aceptación	23	Alta
Diseña señalización accesible en la infraestructura escolar	66,7	21,2	12,1	Planificación	Pertinencia	35	Baja
Determina recursos presupuestales para el componente inclusivo del PEI	60,6	24,2	15,2	Planificación	Eficacia	74	Baja
Detecta sistemáticamente desviaciones en los objetivos de participación	72,7	18,2	9,1	Seg. y control	Participación	10	Muy baja
Formula medidas correctivas ante desviaciones detectadas en participación	51,5	27,3	21,2	Seg. y control	Participación	11	Baja
Verifica el cumplimiento de las acciones del DUA en las aulas	48,5	33,3	18,2	Seg. y control	Pertinencia	52	Baja

*Nota.* DUA = Diseño Universal para el Aprendizaje. PEI = Proyecto Educativo Institucional. La consistencia se interpreta a partir del porcentaje de respuesta siempre (alta/muy alta) o nunca (baja/muy baja). Los ítems se presentan en orden descendente de consistencia.

**Análisis de convergencia por rol directivo**

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos del evento global y las dimensiones por rol directivo.*

Dimensión	Rector/a	Coordinador/a	Orientador/a
Planificación	38.46	39.42	35.58
Organización	44.05	35.71	41.67
Ejecución	42.50	45.00	38.75
Seguimiento y control	40.09	40.52	35.78
Global	40.84	40.12	36.77

Nota. Escala transformada 0–50. Rectores n = 10; coordinadores n = 15; orientadores n = 8.

La prueba de Kruskal-Wallis no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los tres roles en ninguna de las dimensiones analizadas: evento global (H = 1,452; p = 0,484), planificación (H = 1,333; p = 0,514), organización (H = 3,119; p = 0,210), ejecución (H = 1,196; p = 0,550) y seguimiento y control (H = 0,615; p = 0,735). Este resultado constituye un hallazgo metodológico de primer orden: los tres roles que ocupan posiciones funcionales distintas dentro del proceso de gestión escolar con responsabilidades, acceso a la información y perspectivas diferenciadas sobre el mismo proceso convergen en su valoración global del evento. Esta convergencia robustece la validez de las puntuaciones obtenidas y reduce la posibilidad de que los resultados reflejen exclusivamente la autopercepción favorable de los rectores sobre su propia gestión.

No obstante, el análisis intrainstitucional, es decir, la comparación de puntajes entre los

directivos de una misma institución revela divergencias de percepción que el análisis de mediana global no captura y que constituyen información diagnóstica valiosa. Dos instituciones presentan las brechas más pronunciadas: en el Integrado Joaquín González Camargo, el coordinador registra un puntaje global de 44,8/50 mientras que el orientador obtiene 23,8/50, la diferencia más amplia del conjunto; en San Martín de Tours, el rector alcanza 45,9/50 frente a 28,8/50 del coordinador. En ambos casos, la figura con mayor jerarquía institucional valora el proceso de gestión escolar inclusiva significativamente por encima de quien lo experimenta desde una posición más cercana a la operación cotidiana. Esta asimetría intrainstitucional sugiere que en estas instituciones la gestión escolar inclusiva opera de manera más fragmentada: lo que el rector percibe como un proceso articulado y sistemático no es experimentado de ese modo por quienes deben ejecutarlo o acompañarlo diariamente. En contraste,

tres instituciones muestran alta convergencia entre todos sus directivos Sugamuxi (47,97–50,00), Técnica Industrial (41,86–42,44) y Técnica Bellas Artes (45,64–48,55), lo que indica que en ellas el proceso de gestión escolar inclusiva es percibido de manera consistente a través de los distintos niveles de la cadena directiva.

## DISCUSIÓN

Los resultados indican que los directivos docentes de Sogamoso ejercen la gestión escolar inclusiva en niveles muy altos, aun cuando se ubica en el límite inferior de la categoría, (mediana global = 40,11/50); además, el 87,9% de los docentes se distribuyó en las categorías alto y muy alto), lo que permite sostener que reconocen la inclusión como parte de su función gerencial y desarrollan prácticas orientadas a sostenerla. Este resultado es coherente con Murillo (2006), quien sostiene que la actitud de quien asume la dirección escolar constituye un factor determinante para la calidad de los procesos de cambio institucional. No obstante, la variabilidad concentrada en seguimiento y control (RIC = 15,08 frente a 8,66 de planificación y 11,25 de ejecución) indica que el discurso institucional sobre la inclusión no se traduce de manera uniforme en prácticas verificables. El análisis a nivel de ítem precisa este hallazgo: la consistencia de las prácticas normativas y comunicativas contrasta con la ausencia de los procesos de verificación de resultados, configurando un perfil directivo que ejerce la inclusión desde la declaración institucional más que desde la evidencia pedagógica.

El hallazgo central de esta investigación es la existencia de un ciclo abierto en la gestión escolar inclusiva: los directivos docentes alcanzan medianas que van

de altas a muy altas en planificación (39,42), organización (40,47) y ejecución (42,50), pero seguimiento y control concentra la mayor variabilidad, los únicos casos en categoría bajo y el mayor porcentaje en categoría medio. A nivel de ítem, la detección de desviaciones en los objetivos de participación (72,7% nunca) y la verificación del DUA en las aulas (48,5% nunca) constituyen las prácticas con menor consistencia de todo el instrumento.

Villena-Lobato et al. (2023) confirman que el seguimiento y el control constituyen los procesos menos desarrollados en la gestión directiva latinoamericana, cuya ausencia genera improvisación y estancamiento en los resultados de calidad educativa. Anthony (1965) establece que el control gerencial es la función que permite mantener el rumbo estratégico de la organización; su debilitamiento implica que los recursos invertidos en planificación y ejecución no producen los efectos esperados. En el contexto de la gestión escolar inclusiva, que debe integrar progresivamente herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje en entornos híbridos, este ciclo abierto tiene consecuencias directas sobre los estudiantes con discapacidad: los directivos planifican, organizan y ejecutan acciones inclusivas, pero no verifican con consistencia si dichas acciones reducen las barreras que Pérez Pita (2025) establece como principios constitutivos del proceso inclusivo.

Los resultados de la dimensión de organización permiten identificar una segunda tensión estructural: los directivos docentes definen marcos normativos inclusivos con alta consistencia (81,8% establece normas

que prohíben la discriminación), pero no los traducen en estructuras organizacionales que permitan su implementación efectiva. La conformación de equipos de trabajo para la cultura inclusiva y la asignación sistemática de responsabilidades para la atención de estudiantes con discapacidad presentan barreras en más de la mitad de las instituciones estudiadas.

Este hallazgo es coherente con Fullan (2001), quien establece que el cambio educativo requiere el desarrollo de capital profesional colectivo y una cultura de colaboración que permita traducir la visión institucional en prácticas sostenibles. Spillane (2006) precisa que el liderazgo distribuido constituye una condición para que las iniciativas institucionales alcancen profundidad y durabilidad. Mantilla-Crespo et al. (2024) señalan que los directivos deben traducir las políticas nacionales en procesos de gestión participativa que reduzcan la brecha entre lineamientos y necesidades reales de los estudiantes; los resultados de esta investigación indican que dicha traducción se produce de manera incompleta en el contexto de Sogamoso.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El análisis realizado en las instituciones educativas de Sogamoso revela una tendencia significativamente positiva en cuanto al ejercicio de la gestión escolar inclusiva por parte de sus directivos. Aunque los puntajes obtenidos sitúan esta gestión en el umbral inferior de la categoría "muy alto", la evidencia sugiere un compromiso institucional robusto. Esta percepción se ve fortalecido por la valoración de los

docentes, donde una mayoría gran mayoría (87,9%) se posiciona en los niveles superiores de desempeño, lo cual evidencia que el proceso de inclusión está siendo asimilado e integrado, por una alta mayoría, como un componente intrínseco de la función gerencial.

La planificación de la gestión escolar inclusiva se desarrolla en nivel alto (Md = 39,42/50; 84,8% en categorías alto y muy alto). Los hallazgos permiten afirmar que las prácticas planificadoras son sólidas en la dimensión normativa y cultural —el 90,9% de los directivos siempre promueve una cultura de respeto a la diversidad—; sin embargo, persisten brechas en la dimensión operacional y presupuestal que comprometen la coherencia del proceso: el 66,7% nunca diseña señalización accesible y el 60,6% nunca asigna recursos presupuestales para el componente inclusivo del PEI. La planificación inclusiva opera, así, predominantemente en el plano declarativo antes que en el de la asignación concreta de condiciones.

La organización de la gestión escolar inclusiva alcanza un nivel alto (Md = 40,47/50; 87,9% en categorías alto y muy alto), aunque revela una tensión estructural central: la capacidad para definir marcos normativos de aceptación —el 81,8% siempre establece normas que prohíben la discriminación— no se traduce en estructuras funcionales que los operacionalicen. El 42,4% de los directivos nunca asigna responsabilidades sistemáticas para la atención de estudiantes con discapacidad y el 54,5% no cuenta con estructuras organizacionales que materialicen la inclusión en la cotidianidad institucional. La brecha entre normatividad y operacionalización

constituye el límite diagnóstico más relevante de esta dimensión.

La ejecución constituye la dimensión de mayor fortaleza del ciclo gerencial (Md = 42,50/50; 93,9% en categorías alto y muy alto; RIC = 11,25), con la distribución más homogénea entre instituciones. No obstante, los datos permiten precisar que dicha fortaleza se concentra en la dimensión comunicativa y relacional —el 81,8% siempre informa equitativamente a las familias y el 78,8% establece canales de diálogo con familias de estudiantes con discapacidad—, mientras que la dimensión pedagógica y formativa permanece como un espacio de intervención prioritaria: el 33,3% nunca facilita la participación de estudiantes con discapacidad en actividades escolares y el 36,4% nunca materializa el enfoque inclusivo del PEI en prácticas de aula concretas.

El seguimiento y control representa el nodo crítico del ciclo gerencial: aunque la mediana global (40,51/50) se ubica en categoría muy alto, esta dimensión concentra la mayor heterogeneidad entre instituciones (RIC = 15,08), los únicos casos en categoría bajo (3,0%) y el mayor porcentaje en categoría medio (21,2%). El análisis por ítem precisa que el 72,7% de los directivos nunca detecta sistemáticamente desviaciones en los objetivos de participación y el 48,5% nunca verifica el cumplimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas. Estos hallazgos permiten concluir que el ciclo gerencial de la gestión escolar inclusiva en Sogamoso permanece abierto: lo que se planifica y ejecuta no se verifica con consistencia, condición que limita el aprendizaje organizacional y restringe los efectos de la inversión institucional sobre las trayectorias educativas de los

estudiantes con discapacidad (Anthony, 1965; Villena-Lobato et al., 2023).

Sobre la base de los hallazgos, se formulan tres recomendaciones. Primera: desarrollar sistemas institucionales de monitoreo de resultados inclusivos que operacionalicen los criterios de eficacia establecidos en el PEI, con indicadores medibles sobre aprendizaje y trayectoria educativa del estudiantado con discapacidad. Segunda: conformar equipos de trabajo con responsabilidades explícitas para la gestión de la inclusión, traduciendo los marcos normativos existentes en estructuras funcionales y asignaciones presupuestales concretas. Tercera: integrar en los planes de formación directiva componentes específicos sobre verificación de impacto de las prácticas inclusivas y uso del Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta de seguimiento sistemático.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anthony, R. N. (1965). *Planning and control systems: A framework for analysis*. Harvard Business School Press.
- Alcaldía de Sogamoso. (2020). *Plan de desarrollo municipal de Sogamoso 2020–2023: Sogamoso, ciudad de futuro*. Alcaldía Mayor de Sogamoso.
- Barrios Nieto, K., y Guancha Cerón, T. (2023). *Ruta de gestión escolar*

- como fundamento para las prácticas inclusivas que favorecen la calidad educativa en el sistema educativo formal.* Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/10554>
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications.* George Braziller.
- Bonilla-del-Río, M. y Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141–161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). OEI/FUHEM.
- Carbal Herrera, A., Guevara Huerta, Y. M., & Ochoa Uparel, J. Y. (2017). Bases teóricas para el desarrollo de un modelo de gestión organizacional bajo el paradigma de la complejidad. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 107-121. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1577>
- Contraloría General de la República de Colombia. (2024). *Educación inclusiva en Colombia: Radiografía regional colombiana. Una mirada desde la gestión fiscal* [Estudio sectorial]. Contraloría Delegada para el Sector Educación, Ciencia y Tecnología, Cultura, Recreación y Deporte. <https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/Estudio-Sectorial-y-de-Politica-Publica-Contraloria.pdf>
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* 29 de agosto de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Duk, Cynthia, & Murillo, F. Javier. (2018). El Mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/server/api/core/bitstreams/670e7818-4288-48da-b421-bf72c1bf08a8/content>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.

- Hurtado de Barrera, J. (2008). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Ediciones Quirón.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Ediciones Quirón-Sypal.
- Koontz, H., Wehrich, H., y Cannice, M. (2012). *Administración: Una perspectiva global y empresarial* (14.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583–621. <https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mantilla-Crespo, P. A., Armijos-Robles, D. M., y Soledad-Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a escalas macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 169-191. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento* (Guía No. 34). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS/Banco Mundial. <https://www.who.int/es/publications/item/9789241564182>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación, todos sin excepción*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Pérez Pita, N. C. (2025). Promoviendo igualdad de oportunidades en el aula, relación entre formación en flexibilización curricular, actitudes e inclusión educativa. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3423-3436.

<https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3582>

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

<https://doi.org/10.3102/00346543070001055>

Rivera-Heredia, Y. y Calderero Iturralde, R. (2021). Gestión en la educación inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4), 53-70. [https://www.researchgate.net/publication/354122626\\_Gestion\\_en\\_la\\_Educacion\\_Inclusiva\\_y\\_su\\_influencia\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_en\\_los\\_estudiantes\\_de\\_segundo\\_de\\_basica](https://www.researchgate.net/publication/354122626_Gestion_en_la_Educacion_Inclusiva_y_su_influencia_en_el_aprendizaje_en_los_estudiantes_de_segundo_de_basica)

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Villena-Lobato, V. A., Cieza-Quiroz, R. de las M. y Gonzáles-Soto, V. A. (2023). Monitoreo y seguimiento de la efectividad en la gestión pedagógica latinoamericana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 153-163. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.390>