

# GESTIÓN ESCOLAR CON ENFOQUE INCLUSIVO A ESCALAS MACRO, MESO Y MICROCURRICULAR: EXPERIENCIAS DE UN ESTUDIO DE CASO

*School Management with an Inclusive Approach at the Macro, Meso and Micro-Curricular Levels: Experiences from a Case Study*

**ID** Prisila Alexandra Mantilla-Crespo  
Universidad Nacional de Educación  
UNAE, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-6976-4725>  
[prisila.mantilla@unae.edu.ec](mailto:prisila.mantilla@unae.edu.ec)

**ID** Diana Maribel Armijos-Robles  
Universidad Nacional de Educación  
UNAE, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0003-0292-0938>  
[diana.armijos@unae.edu.ec](mailto:diana.armijos@unae.edu.ec)

**ID** Lorena Soledad-Revilla  
Universidad Nacional de Educación  
UNAE, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0001-9197-2259>  
[lorena.revilla@unae.edu.ec](mailto:lorena.revilla@unae.edu.ec)

## Resumen

Los contextos educativos se han transformado en escenarios clave para atender la diversidad a partir de enfoques inclusivos, y esto compromete una pertinente y eficaz gestión directiva y docente. El objetivo de esta investigación es explorar su implementación a escalas macro, meso y microcurricular en una institución educativa. Se desarrolló una metodología cualitativa de estudio de caso bajo el paradigma interpretativo. Los datos se recolectaron a través de entrevistas, observación participante y revisión documental. Los resultados sugieren que una gestión escolar que favorece la inclusión educativa y la atención a la diversidad lidera, organiza, planifica y evalúa los procesos educativos en concordancia con las herramientas de gestión y con la política pública educativa inclusiva, para que la construcción de aprendizajes a escala microcurricular se acompañe de praxis pedagógicas efectivas, con una intencionalidad significativa y de atención a la diversidad. **Palabras clave:** concreción curricular, gestión escolar, inclusión educativa, diversidad.

## Abstract

Educational contexts have become key scenarios for addressing diversity through inclusive approaches; this compromises relevant and effective managerial and teaching management. The objective of this research is to explore its implementation at macro, meso and micro-curricular levels in an educational institution. A qualitative case study methodology was developed under the interpretive paradigm. Data were collected through interviews, participant observation and documentary review. The results suggest that school management that favors educational inclusion and attention to diversity, leads, organizes, plans and evaluates educational processes in line with management tools and inclusive educational public policy, so that the construction of Learning at a micro-curricular level is accompanied by effective pedagogical practices, with significant intentionality focused on diversity.

**Keywords:** curriculum specification, school management, educational inclusion, diversity.

Recibido: 12/04/2024  
Revisado: 14/05/2024  
Aprobado: 15/06/2024  
Publicado: 15/07/2024

**DOI:** <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139  
ISSN (en línea): 2636-2147  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

**Cómo citar:** Mantilla-Crespo, P. A., Armijos-Robles, D. M., & 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>

## 1 | Introducción

Atender la diversidad a partir de un enfoque inclusivo en todos los ámbitos del quehacer humano es una prioridad de la agenda global (Slee, 2019; Tello, 2022). La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) en el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS4 se compromete a velar por una educación inclusiva y equitativa a partir de un enfoque humanista, y exhorta a reconocer la diversidad como una riqueza cultural que debe ser potenciada con la validación de la igualdad de derechos y la dignidad humana, para fomentar un futuro sostenible.

En el ámbito formal de la educación, atender la inclusión y diversidad es un denso proceso que requiere atención y orientación. Los contextos educativos se han transformado en escenarios propicios para superar desafíos y barreras de inequidad social e injusticia (Mesías et al., 2023). Esto demanda promover que las políticas públicas establecidas en marcos normativos integrales a escala macrocurricular sean implementadas a escalas meso y microcurricular. Lo referido compromete la calidad de la gestión escolar, la participación trascendental de los involucrados, el cuestionamiento del *statu quo* del contexto, de los roles pedagógicos y sus repercusiones presentes y futuras (Ainscow, 2017).

El objetivo de las políticas públicas del Estado ecuatoriano es fomentar la inclusión en todos los niveles del sistema educativo (Mineduc, 2016). Este desafío implica principalmente desarrollar una gestión escolar en las escalas mesocurricular y microcurricular que dinamice e implemente estos procesos educativos. Esta ingente tarea lleva a plantear la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo se puede implementar la política pública educativa en los niveles de concreción meso y microcurricular para garantizar la inclusión y la atención a la diversidad?

En correspondencia, el objetivo de este estudio es explorar los procesos de gestión efectivos que promueven la implementación de políticas públicas de inclusión y atención a la diversidad en los niveles de concreción meso y microcurricular en la Escuela de Innovación UNAE. Esta institución educativa se encuentra adscrita a la Universidad Nacional de Educación UNAE y al Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc), y está ubicada en la parroquia Javier Loyola de la ciudad de Azogues (provincia del Cañar, Ecuador).

Se abordó una metodología cualitativa con carácter de estudio de caso etnográfico que posibilitó el uso de técnicas como la observación, la revisión documental y la entrevista. El paradigma interpretativo permitió la triangulación e interpretación de la información para identificar las categorías de

estudio que fundamentan la gestión escolar inclusiva a partir de la perspectiva de la diversidad, y que se encuentran interrelacionadas de una forma sistémica e integradora en los niveles macro, meso y microcurricular.

## 2 | Revisión de la literatura

Los referentes conceptuales para el desarrollo de la presente investigación fundamentan la implementación de las políticas públicas inclusivas en las instituciones educativas. A partir de lo referido, es fundamental ubicar los antecedentes de algunas investigaciones previas relacionadas con la gestión e inclusión en la educación.

La educación es la base fundamental para atender la diversidad a través de intervenciones coherentes y entornos inclusivos y sostenibles (UNESCO, 2020, 2021). Los postulados y planteamientos inclusivos en el ámbito educativo conciben la atención a la diversidad como la capacidad para considerar las diferencias individuales y grupales de cada uno de los sujetos que forman parte de ella (González et al., 2021; Pita-Torres, 2020).

Por su lado, autores como Solórzano y otros (2021) y Maqueira y otros (2023) definen la educación inclusiva como el derecho esencial para el progreso personal desde la diversidad de cada individuo, dentro de su familia y comunidad, basada en los principios de equidad, participación y aprendizaje, a partir de un currículo flexible, que aborde una óptica integral de aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Otros autores como Granja (2021) y Freire (1970) entienden la diversidad como la valoración de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y consideran que cada persona tiene una perspectiva única que enriquece el proceso educativo.

En cuanto a la gestión escolar, la literatura internacional demuestra un sinnúmero de investigaciones en las cuales se considera a los directivos como un elemento clave del desarrollo de procesos inclusivos, del avance del aprendizaje de los estudiantes y de la mejora continua de las instituciones educativas. Destacamos a Gairín (2020), Tello-Zuluaga y otros (2023), Zhigue-Luna y Sanmartín-Ramón (2019). De forma complementaria se establece la importancia de la corresponsabilidad docente en la implementación y construcción curricular (Mineduc, 2022; SITEAL, 2019). Esta relación subraya la necesidad de un compromiso colectivo para promover una educación inclusiva y de atención a la diversidad.

En el ámbito ecuatoriano, el precepto constitucional y la normativa educativa reglamentan políticas públicas inclusivas dirigidas a mejorar la

gestión directiva y docente en todos los niveles, para promover el desarrollo integral de las personas en igualdad y equidad de oportunidades y a partir de los principios del buen vivir (Arteaga-Cruz, 2017; Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, 2022). Esto enfatiza la envergadura de reconocer la diversidad como una característica intrínseca de los seres humanos que debe ser potenciada en los contextos educativos.

Aunado a lo referido, autores como Analuisa-Jácome y Pila-Martínez (2020) y Bolívar (2019) plantean la función pedagógica del directivo como determinante de transformación social en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas. Pintag-Pilatuña y Siong (2020) destacan la situación crítica ecuatoriana profundizada por la falta de directivos escolares titulares, la deficiencia de los procesos administrativos y pedagógicos, y el incumplimiento en la flexibilización y contextualización curricular, lo que incide en los procesos de inclusión y atención a la diversidad.

Los estudios referidos aportan a la presente investigación en tanto señalan la envergadura de las políticas públicas educativas inclusivas y las herramientas pedagógicas que permiten implementarla (Vélez-Miranda et al., 2020), la gestión escolar inclusiva y el rol de liderazgo del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la creación de estrategias que fomenten el respeto por la diversidad, lo cual contribuye a que todos se sientan aceptados y valorados (Martínez et al., 2022).

### **2.1. Gestión escolar inclusiva a nivel de concreción macrocurricular**

La puesta en práctica de la política pública inclusiva en los contextos educativos ha sido tarea de los gobiernos de las últimas décadas. Rivera (2019) y Castro (2020) expresan que esta se entiende como un instrumento de gobernanza que se desarrolla con objetivos de transformación social, implica una acción política colaborativa entre el Estado y los múltiples actores sociales y trasciende los sistemas con democracia, libertad, diversidad.

La ONU (2018) manifiesta que el sistema educativo debe desarrollar su capacidad para guiar e implementar las políticas y prácticas educativas como derechos fundamentales de una sociedad más justa. En atención a ello, en el marco normativo ecuatoriano se enfocan las políticas educativas inclusivas como un derecho; es así que en la Constitución (2008) y en la Ley Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2022) se legitima el derecho a una educación democrática, afectiva, integral, participativa e inclusiva.

A partir de lo referido, es pertinente abordar una aproximación macro del currículo. El Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc, 2016) alega que el currículo promueve la inclusión y la diversidad, por lo que se asimila que es el marco de referencia que orienta la gestión docente para alcanzar los objetivos educativos para todos.

En Ecuador, las propuestas de las reformas curriculares desde 1996 hasta la actualidad enfatizan el cumplimiento del mandato constitucional, que garantiza para todos una educación coherente con sus realidades, pertinente con sus necesidades y articuladas con su entorno (Mineduc, 2021), a tal punto que en la estructura de las destrezas se incluye en su redacción como parte de profundización o contextualización la diversidad y la inclusión.

En esta misma dirección, es menester resaltar que la construcción curricular con enfoque inclusivo está aparejada con el Modelo Educativo Ecuatoriano propuesto en 2022, y que se plantea como paradigma educativo brindar a las instituciones la flexibilidad y autonomía para generar a partir de sus ocho pilares y en articulación con los actores de la comunidad educativa, una educación inclusiva, segura y saludable, flexible e interdisciplinaria, con pertinencia y pertenencia cultural, con innovación, con significatividad, que redunde en beneficio de la comunidad (Mineduc, 2022).

## **2.2. Gestión escolar inclusiva a nivel de concreción mesocurricular**

Para Gairín (2020), la gestión escolar contempla «la organización de tareas y actividades vinculadas a la mejora de la realidad» (p. 4). Asimismo, para González y otros (2023), la gestión se basa en la capacitación colectiva, las habilidades de liderazgo y la búsqueda de acuerdos en común, lo que pone de relieve la construcción del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Tomando en consideración estos planteamientos, es importante definir cuál es la imbricación que existe entre la política pública educativa inclusiva y la gestión escolar. Al respecto, Pita-Torres (2020) alega que la primera orienta los procesos para cumplir la misión de la organización, mientras que la segunda coordina dinámicamente la planificación, evaluación, dirección, organización y retroalimentación en un entorno democrático y ético.

Acotando lo anterior, cuando Domingo (2019) se expresa sobre la mejora de la gestión y la gobernanza en las instituciones educativas, afirma que las transformaciones educativas no se ubican en el nivel micro del entorno áulico, ni en el nivel más alto de las estructuras del sistema, sino

en el nivel meso, en el cual se establecen las condiciones organizativas de las instituciones educativas para favorecer entornos de aprendizaje inclusivos y estimulantes.

En esta dinámica se asimila que la calidad de la gestión escolar inclusiva está supeditada a la calidad de la gestión que realicen las personas que la promuevan, para anular las barreras al derecho a la educación y cambiar el imaginario cultural, las políticas y prácticas tradicionales, a fin de acoger de forma efectiva a todos los educandos (ONU, 2020). En este contexto, los directivos escolares emergen como líderes, respaldando e impulsando entornos propicios para la implementación de procesos y prácticas inclusivas que consideren la formación profesional y la ubicación del estudiante en el centro del aprendizaje (Booth & Ainscow, 2015).

Además, es importante reflexionar sobre la convivencia escolar y su rol preponderante en la visibilización de procesos educativos inclusivos y de atención a la diversidad. Las prácticas escolares están profundamente influidas por el ambiente social, cultural y físico en el que se desenvuelven. Esto implica que deben ser consensuadas, participativas, democráticas y plasmadas en las herramientas de gestión como filosofía institucional, en las cuales, a partir de principios de integralidad y flexibilidad, garanticen la convivencia pacífica y armoniosa, el fomento del bienestar y la promoción y defensa de los principios fundamentales, en coherencia con la inclusión y equidad en la educación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

Otro aspecto relevante a considerar para el desarrollo de una verdadera gestión escolar inclusiva que permita fortalecer el aprendizaje es el referente a la accesibilidad de la infraestructura escolar, la optimización de los espacios y recursos educativos (Sánchez, 2020). Esta responsabilidad recae en la gestión del centro escolar e implica dotar a las instalaciones de mantenimiento, equipamiento, mobiliario, seguridad, salubridad, recursos que permiten reducir los riesgos a los cuales los actores educativos podrían estar expuestos (Cadenillas et al., 2023). Además de lo expresado, se destaca que la mejora del diseño de la infraestructura educativa tiene un impacto significativo en el desempeño estudiantil (UNESCO, 2020).

### **2.3. Gestión escolar inclusiva a nivel de concreción microcurricular**

La atención a la diversidad en el contexto áulico implica no identificar casos especiales de manera segregadora y estigmatizante, sino eliminar las barreras de aprendizaje mediante la adaptación del currículo, la metodología, las estrategias, la evaluación y los recursos de enseñanza a partir de un enfoque integral y una visión amplia y flexible, para responder a

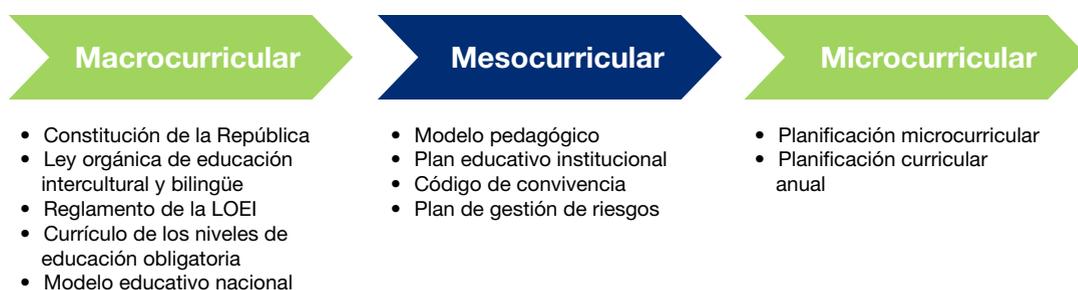
las necesidades individuales y colectivas del estudiantado, independientemente de si presentan discapacidad (Cortés et al., 2021).

La filosofía institucional inclusiva debe evidenciarse sobre todo en la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes son los gestores que garantizan escenarios educativos en los cuales la igualdad y equidad de oportunidades son la condición *sine qua non* para diseñar procesos didácticos y ambientes de aprendizaje que resalten la atención a la diversidad. Lo referido compromete una construcción curricular materializada en prácticas que promuevan identidad, autonomía, pertinencia, dignidad y libertad para responder así a las demandas sociales y multiculturales presentes.

Coincidiendo con Kelly y otros (2022), si nos referimos a educación inclusiva es inevitable no mencionar el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una nueva metodología que está generando cambios y transformaciones significativas a escala mundial (Heredia et al., 2023). Esta propuesta didáctica propone organizar el pensamiento a través de estrategias que partan de tres principios: «proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje» (Pastor, 2017).

Para Hehir y otros (2016) está claro que el DUA demanda de las escuelas una construcción curricular que considere las fortalezas y debilidades de todos los estudiantes, presenten discapacidad o no. Además, según Núñez-Sotelo y López (2022) y Mendoza y otros (2023), el DUA se propone la transformación del entorno áulico para permitir el acceso, la adaptabilidad y el desarrollo curricular de forma flexible e incrementar la capacidad de aprendizaje y reforzar las habilidades durante el proceso educativo. Esto se logra evitando prácticas estandarizadas y abordando las singularidades en los factores cognitivos, emocionales y comportamentales de los estudiantes.

**Figura 1.** Marco normativo y herramientas de gestión en los niveles macro, meso y microcurricular



*Nota:* Elaboración propia basado Ministerio de Educación del Ecuador (2016).

### 3 | Método

#### 3.1. Participantes

Entre los aspectos fundamentales a considerar en la presente investigación están la credibilidad, la consistencia y la relevancia de la información que brindan los informantes (Borjas, 2020). Con esta visión y partiendo de los criterios de homogeneidad, representatividad, inclusión y sesgo, y al existir la viabilidad en el tiempo, los recursos y el acceso, se decidió incorporar a la población docente y directiva antes de la verificación del consentimiento informado, población conformada por 8 maestros, de ellos 6 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 26 y 42 años, 2 directivos mujeres, 211 estudiantes de edades que van desde los 4 hasta los 11 años, 8 padres de familia representantes de cada grado, y miembros de la comunidad.

**Tabla 1.** Distribución estudiantil por grados

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Inicial 1	13	11	24
Inicial 2	18	9	27
Preparatoria	16	12	28
Segundo	11	24	35
Tercero	19	16	35
Cuarto	20	14	34
Quinto	12	16	28
Total	109	102	211

En el grupo de estudiantes, la mayoría proviene de familias de estrato medio. Un alto porcentaje de padres son profesionales que tienen empleos diversos y dedicados al ámbito laboral. No obstante, también existe una presencia importante de familias cuyas actividades se desarrollan en ámbitos diferentes como, por ejemplo, las tareas agrícolas o los emprendimientos u otras actividades no profesionales. Esta diversidad enriquece el entorno del grupo estudiantil al brindar una perspectiva variada y promover la comprensión de diferentes realidades que existen dentro de la comunidad escolar.

### 3.2. Paradigma y enfoque

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, ya que se intenta comprender la realidad mediante el análisis de los significados que las personas atribuyen a esa realidad (Roca-Cuberes, 2020). En el presente caso, coadyuvó a comprender de forma profunda, analítica y contextualizada cómo se implementan las políticas públicas de inclusión y atención a la diversidad en los niveles de concreción meso y microcurricular en la institución educativa, explorando de forma detallada las experiencias, acciones, situaciones e interconexiones entre las personas involucradas.

En sintonía con Avalle (2022), el proceso investigativo parte de un enfoque cualitativo, pues se abordó el fenómeno educativo investigado a partir de una perspectiva holística y contextualizada, asumiendo un rol activo y reflexivo para comprender los patrones, las relaciones subyacentes que emergieron de la realidad educativa estudiada con respecto a la implementación de la política pública y el currículo a nivel macro en las prácticas inclusivas y de atención a la diversidad, vislumbradas en la gestión de convivencia, directiva, pedagógica a nivel meso y microcurricular.

### 3.3. Método y diseño

La estrategia más adecuada y coherente con el objetivo exploratorio de la presente investigación es el estudio de caso, debido a que el objeto de estudio «se caracteriza por ser un fenómeno contemporáneo, complejo, situado contextualmente, con multiplicidad de fuentes de datos de corte principalmente cualitativo» (Avalle, 2022, p. 462). Lo referido posibilita analizar en una temporalidad previamente establecida el complejo proceso de implementación de marcos normativos y curriculares con enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, en la gestión escolar y la construcción curricular en un determinado contexto educativo.

#### 3.3.1. Observación participante

La observación participante como técnica etnográfica fue fundamental para explorar y comprender el entorno de estudio, al proporcionar información a través de la interacción directa, continua y espontánea con las fuentes primarias de la comunidad educativa (Reteguí, 2020).

En coherencia con lo referido, durante los meses de febrero a junio de 2023, los autores interactuaron y vivenciaron las dinámicas cotidianas de la escuela y fueron parte del desarrollo de procesos educativos inclusivos como la organización escolar y la construcción participativa de herramientas de gestión institucional correspondientes al nivel de concreción mesocurricular. Asimismo, la experimentación, el acompañamiento

y la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel microcurricular.

### **3.3.2. La entrevista**

Según Cisneros y otros (2022), la entrevista es un método empírico basado en una comunicación planificada entre dos personas, para conocer la percepción del entrevistado sobre determinado tema, información que es recogida por el investigador e interpretada a partir de una visión particular.

En esta investigación se aplicaron entrevistas en profundidad a dos directivos, ocho docentes y siete padres de familia representantes de cada grado. Las preguntas fueron breves, flexibles, en sentido amplio y agrupadas por bloques temáticos de acuerdo con el objetivo de estudio. Permitieron recoger valoraciones expresadas de los entrevistados sobre cómo perciben la gestión, la convivencia, el modelo pedagógico, la organización institucional y la implementación del currículo. Fueron realizadas en el mes de abril de 2024 en forma presencial y vía Zoom.

### **3.3.3. Revisión documental**

Para complementar la recolección de información a partir de una visión holística, en septiembre y octubre de 2023, utilizando fichas de contenido, se efectuó una intensa revisión documental de cuerpos jurídicos normativos a nivel macrocurricular, documentos institucionales de gestión escolar como el Plan Educativo Institucional (PEI), el modelo pedagógico, a nivel mesocurricular, y de documentos pedagógicos docentes como las planificaciones de unidades didácticas, planificaciones curriculares anuales, bitácoras docentes, etc., a nivel microcurricular. En sintonía con Peña (2022), esto permitió extraer y destacar el contenido sustantivo, esencial y relevante, lo cual garantizó la comprensión total de la información institucional sobre la organización escolar y la construcción del currículo.

## **3.4. Análisis de la información**

La organización de los datos permitió identificar las categorías de la investigación. La primera categoría se relaciona con la normativa y política pública inclusiva. En la segunda categoría se analiza la gestión escolar a nivel mesocurricular, en especial el análisis de lo que sucede en la institución educativa con la implementación de la política pública educativa inclusiva. La tercera categoría explora cómo el docente gestiona pedagógicamente la construcción curricular con enfoque inclusivo en este nivel

de concreción. Finalmente, la cuarta categoría analiza la convivencia escolar y comunitaria y destaca su relevancia en el contexto educativo.

La codificación de la información y la triangulación metodológica permitieron utilizar diversas perspectivas y puntos de vista para comparar los hallazgos e identificar similitudes y diferencias (Latorre, 2005). La interpretación de los elementos de análisis representativos agrupados en dos categorías se centró en entender cómo surgen diversas realidades, estrechamente relacionadas con el objeto de estudio, reflejando las interpretaciones y significados atribuidos por los informantes a la realidad educativa observada (Palacios, 2021).

## 4 | Resultados

### 4.1. Resultados de la categoría Normativa y Política Pública Inclusiva

En el ámbito docente se evidencia una notable falta de familiaridad con las políticas públicas inclusivas establecidas en los cuerpos normativos a nivel macrocurricular, como son la LOEI y el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación (RLOEI). Esta realidad no varía cuando se consulta sobre los principios y enfoques inclusivos de la propuesta pedagógica o el Plan Educativo Institucional. A pesar de contar con un modelo pedagógico innovador en cuanto a inclusión y atención a la diversidad y la construcción colectiva del PEI, parece ser que la falta de procesos de monitoreo, acompañamiento y evaluación de su implementación impide identificar este desconocimiento.

### 4.2. Resultados de la categoría Gestión Escolar

#### 4.2.1. Instrumentos de gestión escolar

La propuesta pedagógica institucional se basa en postulados éticos, estéticos y políticos, y está alineada con el actual modelo educativo nacional y organizada en cuatro ejes educativos. Sin embargo, los testimonios de los participantes revelan que consideran que la propuesta no responde plenamente a las necesidades institucionales, y además manifiestan que no se considera su voz y experiencia en la implementación del modelo pedagógico y en la toma de decisiones de la gestión escolar al respecto. Los docentes desarrollan un trabajo colaborativo para planificar y tienen una organización en subcomisiones académicas para revisarlas,

pero enfrentan desafíos al implementar el modelo pedagógico debido a las limitaciones de espacio y materiales. Expresan la necesidad de que la propuesta pedagógica sea revisada, retroalimentada y ajustada a las realidades de la institución.

La institución educativa cuenta con el Plan Educativo Institucional. Fue elaborado en 2022 y tiene vigencia de cuatro años; aquí están plasmadas las pautas para su funcionamiento. En su creación participaron directivos, docentes, administrativos, padres de familia y miembros de la comunidad, con una distribución equitativa de responsabilidades.

El PEI incorpora enfoques inclusivos y de atención a la diversidad, con principios explícitos como interculturalidad, innovación, respeto y aprendizaje basado en proyectos, que, junto con los principios de la propuesta pedagógica, convergen en el propósito de garantizar la calidad educativa, la inclusión y la atención a la diversidad. No obstante, la plantilla docente manifestó desconocer los principios inclusivos del PEI. Aunado a ello, la institución no cuenta con el Código de Convivencia, los conflictos se gestionan mediante acuerdos establecidos entre los actores educativos al inicio del año escolar.

#### **4.2.2. Capacitación docente**

Los relatos recopilados resaltan que una amplia mayoría de los participantes expresa una percepción negativa sobre su nivel de preparación en este ámbito. Aunque reconocen haber recibido actualizaciones en estrategias activas, modelos pedagógicos y currículo, entre otras, subrayan la falta de capacitación específica en temas relacionados con la inclusión y la diversidad.

Se observa que, pese a contar con un Plan de Desarrollo Profesional anual, no se realiza un diagnóstico que permita orientar la formación hacia esos temas. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes desarrollan algunas prácticas inclusivas, como la implementación de adaptaciones curriculares, el uso de recursos digitales y el fomento del trabajo colaborativo. Sin embargo, la falta de capacitación en inclusión y diversidad limita su capacidad para integrar plenamente estas estrategias de manera eficaz.

#### **4.2.3. Infraestructura y optimización de espacios, recursos y servicios complementarios**

La infraestructura educativa es pequeña, existen accesos, rampas, señalética. Las instalaciones sanitarias son de uso mixto y se encuentran en excelentes condiciones. La institución dispone de servicio de guardería

[servicio privado de vigilantes jurados] y limpieza. Algunas aulas no tienen cielo raso o tumbado; la falta de esta estructura arquitectónica, que usualmente actúa como barrera térmica y acústica, hace que en ciertas épocas del año se genere un ambiente propenso a la incomodidad y distracción para los estudiantes.

La escuela posee en total siete aulas, las cuales están dotadas del material didáctico, recursos y equipamiento adecuado para acompañar el proceso pedagógico: pizarrón, proyector, mesas de trabajo, sillas, libreros, teatrero, estantes, escritorio. Los recursos con los que se cuenta fueron dotados por la UNAE y el Mineduc. Es relevante mencionar que, para los futuros lectivos, la institución no tiene el número necesario de aulas para albergar a los estudiantes que paulatinamente se deben incorporar, debido a la expansión de la matrícula estudiantil.

Las narrativas docentes revelan que la mayoría percibe que las instalaciones físicas de la institución carecen de las adecuaciones necesarias para atender eficazmente las futuras necesidades de inclusión y diversidad de la población estudiantil. Si bien el entorno actual facilita la inclusión, se advierte que esta realidad podría cambiar debido a la falta de espacio y al crecimiento de la demanda de matrículas.

### **4.3. Resultados de la categoría Gestión Pedagógica**

#### **4.3.1. Construcción y contextualización curricular**

La institución educativa no dispone de la Planificación Curricular Institucional (PCI), una herramienta clave para diversificar el currículo según la realidad educativa. Sin embargo, se cuenta con la desagregación de destrezas por niveles y subniveles. En el nivel Inicial, el trabajo se realiza por ámbitos de aprendizaje según el currículo 2014, mientras que en Educación General Básica los docentes elaboran planificaciones microcurriculares siguiendo el currículo 2016, tanto en proyectos disciplinares como interdisciplinares.

Según la propuesta pedagógica institucional, la construcción curricular parte de la organización por ambientes de aprendizaje como espacios inspiradores, donde se deben desarrollar experiencias innovadoras, creativas y con enfoque intercultural, con el estudiante como centro del proceso. Además, se busca respetar los ritmos de aprendizaje, establecer relaciones entre tiempos y espacios, y conectar directamente con el currículo nacional.

La jornada escolar está dividida en dos períodos: durante el primero se desarrollan actividades dirigidas por grado y en el segundo los estudiantes eligen libremente las llamadas *aulas ambiente*. Los procesos

didácticos comienzan con un diagnóstico, y las estrategias suelen promover el aprendizaje colaborativo. Los docentes también ofrecen acompañamiento personalizado de forma intermitente a estudiantes con necesidades específicas.

Se observa que, a pesar de lo referido, los espacios no siempre logran ser tan inspiradores como se propone, y el respeto por los ritmos de aprendizaje varía entre docentes. Aunque hay esfuerzos notables para conectar con el currículo nacional, muchas experiencias de aprendizaje innovadoras se ven limitadas por la falta de recursos o tiempo, lo que dificulta la instauración plena de las relaciones entre espacios, tiempos y objetivos educativos propuestos en el documento institucional.

#### **4.3.2. Procesos didácticos inclusivos: DUA**

Aunque la propuesta pedagógica institucional resalta la importancia de organizar ambientes de aprendizaje creativos e innovadores, muchos docentes coinciden en que estas directrices solo se implementan de manera parcial. No obstante, también indican que en sus aulas implementan estrategias flexibles para fomentar la inclusión y la atención a la diversidad, con lo que se evidencia un esfuerzo por integrar los principios de la propuesta en su implementación.

El comportamiento de los niños en clase es dinámico y activo, muestran entusiasmo por participar en las actividades, hacer preguntas, colaborar entre ellos y mantener una actitud positiva en las actividades. Aunque los diseños de aprendizaje se desarrollan según lo planificado, la diversificación curricular para estudiantes con necesidades específicas no se implementa eficazmente.

Los docentes revelan una preocupación generalizada por el desconocimiento y comprensión del DUA. A pesar de haber recibido capacitaciones teóricas, manifiestan la necesidad de talleres prácticos que permitan profundizar en su aplicación. Expresan además su percepción sobre los principios del DUA como un paradigma que permitiría alejarse de prácticas tradicionales y responder de manera distinta y coherente con la realidad estudiantil, el contexto y la realidad biosicosocial de las estudiantes.

Cuando la institución propicia espacios de reflexión colectiva en horarios extracurriculares, los objetivos de aprendizaje se abordan desde una perspectiva compartida. La plantilla docente analiza y construye una reflexión conjunta sobre la práctica docente y sobre los casos de estudiantes con necesidades educativas de aprendizaje. Se construyen diálogos, se intercambia información específica, se apoyan con estrategias para los procesos áulicos, se evalúan y retroalimentan mutuamente.

#### 4.4. Resultados de la categoría Convivencia Escolar y Comunitaria

##### 4.4.1. Espacios democráticos de participación escolar

La propuesta pedagógica y el Plan Educativo Institucional (PEI) establecen como principios la participación activa de los actores educativos en la vida escolar, con lo que fomentan un ambiente de colaboración mutua que fortalece los vínculos de la comunidad educativa. La percepción predominante entre los docentes es que los padres de familia colaboran en las actividades sociales desarrolladas en la escuela. A su vez, los padres reconocen que los docentes implementan prácticas educativas efectivas orientadas a la inclusión y atención a la diversidad, aunque también expresan su deseo de que la institución educativa genere espacios más democráticos de participación.

Aunque la institución no dispone de un Código de Convivencia formalizado, los acuerdos y compromisos entre los actores educativos se construyen a través del diálogo y la reflexión. Este proceso se fortalece mediante el desarrollo semanal de asambleas generales que reúnen a docentes, directivos y estudiantes, en las que se abordan aspectos relacionados con la convivencia escolar.

En la escuela, el enfoque intercultural se entiende como la organización de celebraciones tradicionales como el Inti Raymi, que involucran la activa participación de estudiantes y profesores en actividades que promueven el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Sin embargo, a pesar de la naturaleza comunitaria de la festividad, se observa una limitada participación de los padres de familia y la comunidad.

## 5 | Discusión y conclusiones

Se concluye que los enfoques de inclusión y atención a la diversidad en los contextos educativos demandan un abordaje integral, crítico y comprensivo de la política pública a nivel macro, meso y microcurricular. A pesar de ello, en este caso de estudio ha sido evidente que, aunque los directivos y docentes no se encuentran familiarizados con los marcos normativos inclusivos a nivel macrocurricular, demuestran entendimiento y aplicación de ellos en los niveles meso y microcurricular.

La labor educativa a nivel microcurricular se adapta a las peculiaridades, necesidades intelectuales, motivacionales, emocionales y relaciones entre las personas que forman parte de la comunidad, en coherencia con lo manifestado por Zhigue-Luna y Sanmartín-Ramón (2019). A pesar de

ello, necesita desarrollarse de forma sistemática para promover una cultura que atienda la diversidad, en la cual el aprendizaje, la enseñanza, la convivencia y los valores tengan significado personal y se vislumbren en prácticas verdaderamente inclusivas (Cortés et al., 2021), tributando de esta forma al Modelo Educativo Nacional.

Los hallazgos insinúan que los procesos escolares a nivel mesocurricular en la Escuela de Innovación UNAE son liderados por los directivos. Estos se hacen efectivos a través de una gobernanza (Rivera, 2019; Domingo, 2019) que intermitentemente parte del trabajo colaborativo, la comunicación y la toma de decisiones compartidas. Sin embargo, como apreciación general se puede entrever que la gestión directiva para incidir en la mejora de la calidad educativa necesita ser fortalecida a partir de marcos normativos inclusivos y de la participación de la comunidad educativa (Gairín, 2020), entendida como la equidad, la igualdad y el reconocimiento de la diversidad (Mineduc, 2023).

A la luz de estas observaciones se avala lo que expresa el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) en cuanto a la responsabilidad que tienen los directivos escolares de dinamizar la construcción, socialización e implementación de las herramientas de gestión escolar, tales como la Propuesta Pedagógica, el Plan Educativo Institucional PEI, el Código de Convivencia y los Proyectos de Innovación. Estas herramientas de gestión deben enfatizar principios y enfoques inclusivos de reconocimiento a la diversidad y transversalizar la participación social, colaborativa y democrática de los miembros de la comunidad educativa (UNESCO, 2020). La argumentación vertida permitirá garantizar que los actores educativos se impliquen en la toma de decisiones y velen de forma continua por la mejora y el desarrollo comunitario.

Para lograr una educación con un cambio cultural y enfoque inclusivo es importante considerar que la formación profesional de los docentes aborde culturas, políticas e ingentes prácticas experienciales compartidas (Booth & Ainscow, 2015). En este caso se evidencia como autopercepción docente y realidad educativa, la existencia de una brecha entre la formación y capacitación recibida y las necesidades reales en cuanto a competencias profesionales, para promover la inclusión y diversidad en el contexto educativo.

Según los parámetros señalados, el plan de desarrollo profesional de la institución requiere reestructurarse para incorporar en especial el abordaje de temáticas inclusivas; esto contribuirá a entregar las herramientas metodológicas y conceptuales que viabilicen el diseño y desarrollo de prácticas pedagógicas y entornos de aprendizaje inclusivos, enriquecidos

con procesos situados, pertinentes, colaborativos, solidarios, críticos, multiculturales, en los cuales todos los estudiantes se sientan valorados y acompañados en su aprendizaje.

Asimismo, es importante referirse a la infraestructura escolar, componente esencial de cohesión social (Mineduc, 2022), así como también los recursos educativos y los servicios complementarios. Se evidencia que el espacio disponible, aunque es pequeño, es acogedor y está muy bien optimizado. Los recursos y materiales didácticos se encuentran distribuidos eficientemente y en óptimas condiciones, lo cual es un indicador de inclusión y atención a la diversidad.

A pesar de lo manifestado, algo que se podría considerar una limitación significativamente importante para el crecimiento institucional es que la escuela tiene dificultades para abastecer la demanda de acceso a estudiantes en el siguiente lectivo. Desde esta perspectiva, el espacio físico constituye una barrera para desarrollar enfoques inclusivos y atender la diversidad en cuanto a cobertura, permanencia y culminación en el nivel educativo de Educación General Básica (Mineduc, 2022). En el presente caso es el nivel que ofrece la escuela, por lo que es imperante la gestión y el liderazgo de toda la comunidad educativa a fin de buscar las estrategias más pertinentes que permitan superar este desafío que requiere una respuesta proactiva y multifacética.

En los resultados de la investigación se pone de manifiesto que, desde 2018, la escuela presenta un novedoso modelo pedagógico con una aproximación teórico-práctica para establecer relaciones a partir de perspectivas alineadas con la visión del buen vivir que promueven la igualdad y justicia social. No obstante, se desconoce a ciencia cierta los resultados reales de su implementación, lo cual está en consonancia con lo que manifiesta Arteaga-Cruz (2017) cuando expresa que los postulados del buen vivir con el paso de los años no se han logrado materializar en cambios y transformaciones.

Esta propuesta educativa establece un espectro de principios, estrategias, metodologías y recursos innovadores que deben implementarse de forma flexible y en total coherencia con el Modelo Educativo Nacional. Pese a ello, y al igual que lo concluido por Castro (2020), la percepción de que el modelo institucional no responde a las necesidades educativas reales es palpable en el imaginario docente. Se podría suponer que este efecto puede ser ocasionado por los desajustes de la implementación y contextualización curricular de la propuesta, la ausencia de retroalimentación, de procesos de mejora y de visión compartida de los actores que intervienen.

El panorama descrito podría superarse con acciones directivas de planificación, organización, dirección, evaluación y retroalimentación (Pita-Torres, 2020); para ello es fundamental liderazgo, compromiso, reflexión y consenso de los actores educativos (González et al., 2023) en la decisión de determinar y verificar las bondades, los beneficios y el alcance de los objetivos de la propuesta pedagógica a fin de asumir la toma de decisiones para ajustarla, retroalimentarla, mejorarla y fortalecerla, en consonancia con las necesidades institucionales de inclusión y atención a la diversidad.

Independientemente de la propuesta pedagógica, se puede entrever que los procesos de enseñanza y aprendizaje necesitan mejorar en cuanto a la contextualización curricular. No obstante, y aunque los docentes llevan a cabo un trabajo colaborativo de planificación y reflexión pedagógica apoyado en el uso eficiente de materiales y recursos, coherentemente con lo que plantea Hehir y otros (2016), las prácticas docentes con enfoques inclusivos y de atención a la diversidad son poco significativas y resultan insuficientes para atender la diversidad presente. A la luz de lo mencionado, es importante resaltar lo que manifiestan Cortés y otros (2021) al expresar que para eliminar las barreras en el aprendizaje se debe adaptar el currículo, las metodologías, las estrategias y la evaluación.

Desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y de atención a la diversidad implica conocer el Diseño Universal para el Aprendizaje. La preocupación mayoritaria de los docentes de no poder gestionar esta propuesta por desconocimiento, tiempo o falta de recursos impide viabilizar una valoración de la diversidad no solo enfocada en las necesidades de aprendizaje asociadas a la discapacidad sino en todas las dimensiones de la cultura escolar (Hehir et al., 2016). El DUA es una alternativa que puede ser asumida por los gestores de la construcción curricular como una herramienta que posibilita crear de forma transversal una cultura incluyente de respeto y tolerancia ante la diversidad, dejando atrás ese pensamiento tradicional y metódico que ha traído como consecuencia procesos de enseñanza y aprendizaje discriminatorios, segregadores y excluyentes, y creando una nueva normalidad en la que todos los estudiantes desarrollen su máximo potencial.

Una cultura escolar inclusiva que valora la diversidad refleja un compromiso con una educación que no solo la acepta, sino que la promueve y la construye en énfasis en el desarrollo integral de los estudiantes. Según este postulado, la comprensión profunda de los roles y propósitos de gestión directiva y áulica son esenciales para la implementación efectiva de diseños didácticos inclusivos, alineados con el modelo educativo institucional

y con una construcción curricular coherente con una población estudiantil multicultural y plurinacional.

A la luz del objetivo general, del interrogante formulado en el presente estudio, de los aportes teóricos y de los hallazgos, se advierte que a nivel mesocurricular el desarrollo de una gestión escolar organizada, colaborativa y contextualizada favorece la inclusión educativa y la atención a la diversidad. El gran desafío que enfrentan los directivos escolares es liderar, organizar, planificar y evaluar los procesos educativos de forma sistémica, en concordancia con las herramientas de gestión y con la política pública educativa inclusiva, para que la construcción de aprendizajes a nivel microcurricular se acompañe de praxis pedagógicas efectivas, con una intencionalidad formativa, integrativa, significativa y de atención a la diversidad. Lo mencionado reviste importancia por cuanto constituye el vector principal para contribuir a las transformaciones sociales que se pretenden alcanzar en los contextos educativos a través de los marcos normativos.

Para avanzar en la implementación de políticas públicas a escalas meso y microcurricular, se recomienda investigar enfoques prácticos que favorezcan la alineación entre la política nacional y su aplicación en el aula. Así mismo, sería valioso identificar mecanismos de evaluación que reflejen el impacto de estas políticas en el aprendizaje y la inclusión, con lo que se generaría una comprensión más profunda de su efectividad en la realidad educativa.

## 6 | Agradecimientos y reconocimientos

A la Universidad Nacional de Educación UNAE Ecuador por el patrocinio para el desarrollo de la presente investigación, así como también a todos los actores educativos que proporcionaron la información Como parte del proyecto de investigación «Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE: Un Proyecto de Educación Inclusiva para la Atención a la Diversidad».

### Contribución de autores

Conceptualización: M.P.; metodología: M.P., A.D., S.L.; *software*: M.P., A.D.; validación: M.P.; análisis formal: M.P., A.D., S.L.; investigación: M.P., A.D., S.L.; recursos: M.P., S.L.; curaduría de datos: M.P., A.D., S.L.; escritura (borrador original): M.P.; escritura (revisión y edición): M.P., A.D., S.L.; visualización: M.P., A.D., S.L.; supervisión: M.P.; administración del proyecto: M.P.; adquisición de fondos: M.P., A.D., S.L.

## 7 | Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://r.issu.edu.do/kU>
- Analuisa-Jácome, I. S., & Pila-Martínez, J. C. (2020). Gestión directiva en la mejora escolar de las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito: Una Cuestión de Aptitud y Actitud. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.134>
- Arteaga Cruz, E. (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde em Debate*, 41(114), 907-919. <https://r.issu.edu.do/MZ>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi. <https://r.issu.edu.do/IL>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2022). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://r.issu.edu.do/hx>
- Avallé, G. (2022). El estudio de caso sociológico, una estrategia de análisis de los datos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXVII(245), 461-470. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.77473>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla. <https://r.issu.edu.do/jm>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <https://r.issu.edu.do/Nm>
- Borjas, J. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 5(15), 79-97. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>
- Cadenillas, V., Álvarez, C. D., & Castañeda, H. (2023). Diseño de la infraestructura en la prestación del servicio educativo en las instituciones educativas públicas. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 7(27), 295-301. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.514>
- Castro, L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96), 59-80. <https://r.issu.edu.do/HU>
- Cisneros, A., Guevara García, A., Urdánico Cedeño, J., & Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de Pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>
- Cortés, M., Ferreira, C., & Arias, A. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileña de Educación Especial*, (27), 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>

- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. <https://r.issu.edu.do/Ft>
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI. <https://r.issu.edu.do/lyj>
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? *Avances en Supervisión Educativa*, (33), 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.682>
- González, N., Cordón Pozo, E., & Colmenero, M. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon*, (7), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- González, V., Mantilla Crespo, P., Montoya Narváez, M., & Calle, M. A. (2023). La pareja directiva como modelo de liderazgo educativo: Aproximaciones desde la escuela UNAE. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(2), 116-140. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1905>
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *La Educación Inclusiva [Resumen]*. Alana. <https://r.issu.edu.do/Au>
- Heredia, L. J., Vélez, W. J., Guamán, V. A., & Vásquez, P. R. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Revista Franz Tamayo*, 5(13), 162-172. <https://r.issu.edu.do/WW>
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(3), 75-89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://r.issu.edu.do/Pl=445UHV>
- Martínez, C. Y., Alzate, N. A., Gallego, A. M., & Meriño, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 79-94. <https://r.issu.edu.do/5k>
- Maqueira, G., Guerra, S., Martínez, R., & Velástegui, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Mendoza, S., Guerrero, H., Parrales, N., & Pin, O. (2023). Implementación del método Diseño Universal de Aprendizaje como innovación educativa en el aula universitaria. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentacencias*, 5(1), 89-97. <https://r.issu.edu.do/qb>
- Mesías, K. C., Castillo, R. N., & Vargas, A. H. (2023). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *Edusol*, 22(78), 55-64. <https://r.issu.edu.do/B>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://r.issu.edu.do/gB>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. Ministerio de Educación. <https://r.issu.edu.do/a4>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Modelo Educativo Nacional hacia la transformación educativa*. Ministerio de Educación. <https://r.issu.edu.do/IRK>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Colmena: Herramientas para la construcción participativa de los instrumentos de la gestión escolar*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/colmena/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Fundación Saldarriaga Concha. <https://r.issu.edu.do/UdL>
- Núñez, E., & López, M. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileña de Educación*, (27), 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://r.issu.edu.do/HL>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Inclusión y Educación: Todas y todos sin excepción*. Naciones Unidas. <https://r.issu.edu.do/3T>
- Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Insustitios Sociales*, (22), 47-70. <https://r.issu.edu.do/tX>
- Pastor, C. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación Educativa. <https://r.issu.edu.do/xB>
- Peña, T., (2022). Etapas de análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pintag-Pilatuña, L., & Siong-Tay-Gastón, P. J. (2020). Análisis del modelo de gestión directiva en la efectividad laboral de los docentes en una institución fiscal. *Digital Publisher*, 6(1), 47-58. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.419>
- Pita-Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.2a09>
- Retegui, L. (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 103-119. <https://r.issu.edu.do/Eh>
- Rivera, J. (2019). Las políticas públicas y la gestión pública: un análisis desde la teoría y la práctica, entrevista a André-Noël Roth. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, (5), 223-229. <https://r.issu.edu.do/Bo>

- Roca Cuberes, C. (2020). *Teoría y elección metodológica en la investigación. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*. Universidad de Pompeu Fabra. <https://r.issu.edu.do/KA9>
- Sánchez, L. (2020). Suficiencia y equidad de la infraestructura escolar en el Perú: un análisis por departamentos y regiones naturales. *Revista Educación*, 44(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39190>
- SITEAL. (2019). *Inclusión y equidad educativa*. Unesco. <https://r.issu.edu.do/W8>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Solórzano, J., Rodríguez, M., Abarca, V., Deliyore, R., Hernández, E., Meléndez, L., Quesada, J., Ramírez, R., Rojas, M., Segura, M., Sibaja, A., Solís, G., Vargas, M. C., Williams, Y., & Zúñiga, S. (2021). Diseño y validación del perfil profesional de la Educación Especial: desarrollo metodológico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e090. <https://doi.org/10.24215/18537863e090>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa, E. D., & Herrera, J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 55-88. <https://doi.org/0.35575/rvucn.n70a4>
- Unesco. (2020). *School accessibility and universal design in school infrastructure*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373656>
- Unesco. (2020). *Inclusión y educación. Todos sin excepción. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://r.issu.edu.do/dH>
- Unesco. (2021). *Políticas de Educación Inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Naciones Unidas. <https://r.issu.edu.do/u6>
- Vélez Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Koinonia*, 5(9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Zhigue Luna, A., & Sanmartín Ramón, G. (2019). Gerencia educativa e inclusión: Una mirada a la diversidad. *Visión Gerencial*, (2), 324-332. <https://r.issu.edu.do/zJ>