

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: EVALUACIÓN DEL PERFIL INCLUSIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

**BETWEEN THEORY AND PRACTICE: EVALUATION OF
THE INCLUSIVE PROFILE IN THE SCHOOL CONTEXT**

Juan Amadís Socorro Ovalles

Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Entre la Teoría y la Práctica: Evaluación del Perfil Inclusivo en el Contexto Escolar

Juan Amadís Socorro Ovalles¹

amadis_31@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5233-2515>

Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra,
República Dominicana.

RESUMEN

La consolidación de una educación inclusiva representa un pilar fundamental para el desarrollo equitativo de las sociedades contemporáneas. Garantizar el acceso, la permanencia y el éxito educativo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) constituye no solo un derecho fundamental, sino también un compromiso ético y político de los sistemas educativos. Sin embargo, para que esta inclusión sea efectiva, las instituciones escolares deben realizar transformaciones significativas en su cultura, sus políticas y sus prácticas. Estas transformaciones implican la implementación de medidas de accesibilidad, adaptaciones curriculares y estrategias de atención a la diversidad que posibiliten la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. El objetivo de la presente investigación es describir los perfiles inclusivos de los centros educativos, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora en su camino hacia la inclusión. Para ello, se utilizó el instrumento diseñado y validado por Sabando, D., Torrado, M. y Puigdemívol, I. (2024), titulado *Diseño y validación del Cuestionario del Perfil Inclusivo de Centros de Educación Primaria* (p. 25). Este cuestionario permite analizar diversos indicadores vinculados a la equidad, la accesibilidad y la atención a la diversidad, ofreciendo una visión integral de los entornos escolares desde la perspectiva de la inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, diversidad, equidad, accesibilidad, igualdad de oportunidades

¹ Autor principal

Correspondencia: amadis_31@hotmail.com

Between Theory and Practice: Evaluation of the Inclusive Profile in the School Context

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education represents a fundamental pillar for the equitable development of contemporary societies. Ensuring access, retention, and academic success for students with specific educational support needs (SESN) is not only a fundamental right but also an ethical and political commitment of educational systems. However, for this inclusion to be effective, schools must undergo significant transformations in their culture, policies, and practices. These transformations involve the implementation of accessibility measures, curricular adaptations, and diversity-oriented strategies that enable the full participation of all students, regardless of their personal, social, or cultural characteristics. The objective of this research is to describe the inclusive profiles of educational centers in order to identify strengths and areas for improvement along their path toward inclusion. For this purpose, the instrument designed and validated by Sabando, D., Torrado, M., and Puigdemívol, I. (2024), entitled *Design and validation of the Questionnaire on the Inclusive Profile of Primary Education Centers* (p. 25), was used. This questionnaire makes it possible to analyze various indicators related to equity, accessibility, and attention to diversity, providing a comprehensive view of school environments from an inclusion perspective.

Keywords: inclusive education, diversity, equity, accessibility, equal opportunities

Artículo recibido 25 agosto 2025

Aceptado para publicación: 25 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La educación es reconocida como un derecho humano esencial y constituye la base del desarrollo social e individual. No obstante, garantizar el acceso, la permanencia y la participación equitativa de todos los estudiantes plantea desafíos significativos. En este marco, la investigación se orienta por dos preguntas centrales: cómo responde el sistema educativo ante estudiantes con limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales, y cuáles son los rasgos esenciales que definen a un centro verdaderamente inclusivo.

Dar respuesta a estos cuestionamientos requiere analizar tanto las condiciones físicas e institucionales de los centros como los marcos pedagógicos, organizativos y actitudinales que los sustentan. En este proceso, la formación inicial y continua del profesorado se reconoce como un elemento clave para afrontar los retos de la atención a la diversidad, tal como lo subraya Solís Gómez (2021):

“Cada docente conoce la situación del alumno; son los primeros que deben detectar una situación que necesite una atención personalizada. Bien sabemos que las instituciones educativas no todas están en buenas condiciones, como es en infraestructura; además, la capacitación docente debe ser constante en lo que implica la Educación Inclusiva, porque lo que se ve hoy día es integración, que es totalmente diferente a la inclusión” (p. 1410).

Este planteamiento enfatiza que la inclusión no puede reducirse a cuestiones estructurales o normativas, sino que requiere una transformación profunda de las prácticas educativas, sostenida en una actitud positiva del personal docente y directivo. Como señala Socorro (2025), “las actitudes positivas en los docentes les concede satisfacción y bienestar interno y externo, antes, durante y después de ejercer la docencia” (p. 5828). Por tanto, la inclusión educativa implica un compromiso ético y profesional que va más allá de la mera presencia física del estudiante en el aula. Surge la necesidad de la formación permanente de todos los docentes, para que sean capaces de educar a todos los niveles según las necesidades educativas específicas, como sugiere Yanchaluisa et al. (2024) “La formación docente es esencial para mejorar la calidad educativa, ya que los maestros no solo transmiten conocimientos, sino que también son guías en el aprendizaje” (p. 89).

Asimismo, resulta imprescindible describir y analizar los elementos que configuran el perfil inclusivo de los centros educativos, entendiendo este perfil como el conjunto de condiciones, valores, políticas y



prácticas que promueven la equidad, la accesibilidad, la participación y el aprendizaje significativo para todos los estudiantes, sin distinción. En este sentido, León et al. (2018) afirman que: “Hay evidencias significativas de que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para crear una escuela inclusiva” (p. 22).

Esto destaca el papel protagónico del liderazgo escolar en la consolidación de una cultura inclusiva, entendida como un entorno escolar que valora la diversidad, promueve la participación de toda la comunidad educativa y elimina las barreras que impiden el aprendizaje y la convivencia en igualdad. Para Godoy et al. (2025), en la construcción de verdadera cultura inclusiva, se necesita “creación de un entorno donde se respeten y se valoren las características propias, las creencias y las prácticas que constituyen a los sujetos, además, donde se promueva su participación, conformando una comunidad rica en diversidad” (p. 24).

En la actualidad, los centros educativos se enfrentan a crecientes demandas por parte de las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los padres y madres no solo exigen acceso para sus hijos, sino también una respuesta educativa pertinente, respetuosa y comprometida. Como afirman Arias y Durán (2024):

“Los principios y propósitos que recoge la escuela deberían instalarse como eje de formación para construir una sociedad plural e incluyente; es decir, la formación es una manera de ejercer la ciudadanía para el reconocimiento de la diversidad” (p. 301).

Esta reflexión plantea la necesidad de cuestionar hasta qué punto los centros educativos están asumiendo un compromiso real con la inclusión y si existen políticas institucionales y estatales que respalden dicha transformación, o si, por el contrario, se deja a criterio de cada institución o directivo la implementación de prácticas inclusivas. Es por esto por lo que Moreno y Muntaner (2025), plantean:

“Es importante destacar que lograr la educación inclusiva no depende únicamente del trabajo educativo, sino que requiere un compromiso comunitario ya que la reducción de las desigualdades no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe extenderse al ámbito social, incluyendo la familia y la comunidad local” (p. 148).



Por todo lo anterior, esta investigación se orienta a describir, analizar y comprender el perfil inclusivo en los centros educativos, identificando sus características, fortalezas, desafíos y áreas de mejora, con el propósito de contribuir a la construcción de entornos escolares más justos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo. Este tipo de diseño permite observar y analizar fenómenos tal como se presentan en su contexto natural, sin manipular variables. Según Guevara, Verdesoto y Castro (2020), “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (p. 2). En este mismo sentido, Acosta y Andrade (2024) afirman que “la investigación descriptiva tiene por objetivo principal describir las características de un fenómeno o situación específica; su finalidad es la de presentar la información de forma clara y precisa” (p. 23).

Como punto de partida, se realizó una revisión documental sobre el tema de inclusión educativa, con el fin de fundamentar teóricamente el estudio y seleccionar herramientas metodológicas validadas. Para la recolección de datos, se utilizó el método de encuesta, aplicando como instrumento principal el cuestionario elaborado por Sabando et al. (2024), titulado *Diseño y validación del Cuestionario del Perfil Inclusivo de Centros de Educación Primaria* (p. 25). Este instrumento fue utilizado en su forma íntegra, sin modificaciones, y se implementó a través de la plataforma Google Forms, permitiendo así una mayor accesibilidad para los participantes. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 110 docentes pertenecientes a diversas escuelas públicas de la República Dominicana, todos ellos cursando la Maestría en Educación e Innovación Educativa en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Dado que el total de la población fue accesible, se trabajó con una muestra censal, es decir, se aplicó el instrumento a la totalidad de los participantes.

En cuanto a la distribución por sexo, 23 docentes (17.3%) fueron hombres, mientras que 87 docentes (65.4%) fueron mujeres (véase tabla n.º 1).

Los datos recolectados fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), lo que permitió una interpretación precisa de los resultados mediante técnicas descriptivas como frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central.



Este enfoque metodológico permitió caracterizar el perfil inclusivo de los centros educativos desde la perspectiva de los docentes, proporcionando insumos relevantes para el análisis y la reflexión sobre las prácticas inclusivas en el contexto educativo dominicano.

Tabla N.º 1. Sexo.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	23	17.3
Mujer	87	65.4

Fuente: Elaboración propia.

La mayor concentración etaria del profesorado encuestado se encuentra en el grupo de 27 a 36 años, con 48 docentes, lo que representa el 36.1% del total de participantes y constituye la mayoría de la muestra. En segundo lugar, se ubica el grupo de 37 a 46 años, con una frecuencia de 44 docentes (33.1%). En contraste, la menor representación corresponde al grupo de 18 a 26 años, con un único docente registrado. (Véase tabla n.º 2).

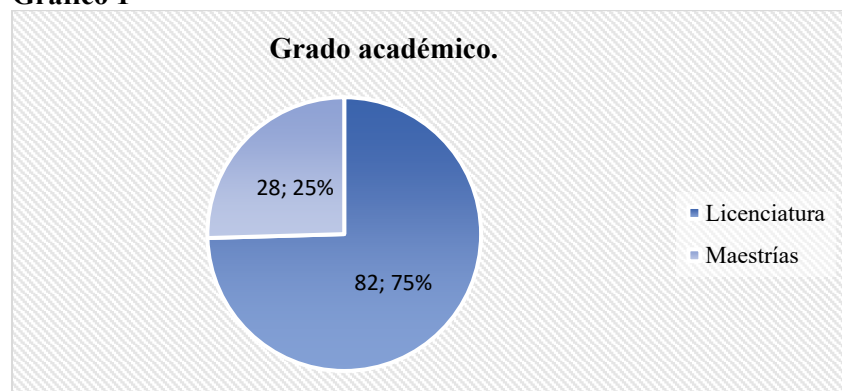
Tabla N.º 2. Rangos de edades.

	Frecuencia	Porcentaje
18-26	1	.8
27-36	48	36.1
37-46	44	33.1
47-56	15	11.3
57-66	2	1.5

Fuente: Elaboración propia

En relación con el área de formación académica del profesorado (véase gráfico n.º 1), los resultados evidencian que la mayoría de los docentes cuenta con estudios de licenciatura, alcanzando un 82.75%, mientras que el 28.25% posee formación de nivel de maestría.

Gráfico 1

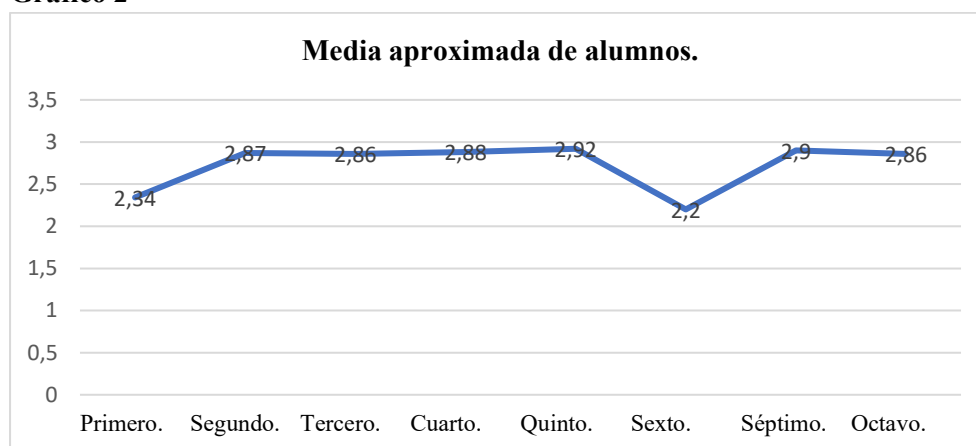


RESULTADOS

Dimensión 1: Organización del centro

Los resultados sobre la organización de los centros educativos por grado muestran valores muy similares entre sí, sin grandes variaciones. Las medias oscilan entre 2.86 y 3.02 puntos, lo que evidencia una tendencia homogénea en todos los niveles, desde primero hasta octavo grado, con desviaciones típicas también cercanas entre sí.

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que las percepciones sobre los obstáculos a la inclusión en los centros educativos varían según el factor analizado, aunque en la mayoría de los casos predominan valoraciones que oscilan entre mínimas y medias, con algunas excepciones más críticas.

En el plano estructural, las limitaciones arquitectónicas e infraestructurales son vistas principalmente como dificultades intermedias (45.9%), mientras que en los recursos didácticos y humanos se destacan percepciones de dificultad mínima o baja, aunque con presencia de valoraciones altas y muy altas en torno al 10%–13%. Respecto a los recursos humanos especializados, si bien un 24.8% los considera una dificultad mínima, un 22% los percibe entre media y muy alta, lo que refleja disparidad en su disponibilidad y eficacia.

Entre los factores organizativos, la movilidad del personal se percibe de forma crítica, ya que un 24.8% la identifica como una dificultad muy alta. La formación docente muestra un patrón más equilibrado, con respuestas distribuidas entre niveles mínimos, bajos y medios, aunque cerca de un 20% la percibe

como alta o muy alta. El compromiso docente y el trabajo colaborativo tienden a valorarse en los rangos de dificultad baja a media, con menor peso de las percepciones altas.

En contraste, el liderazgo y la organización del centro reciben valoraciones mayoritariamente mínimas o bajas, aunque alrededor de un 13%–15% las perciben como de dificultad alta o muy alta.

El clima de convivencia escolar y el currículo y la evaluación se concentran en dificultades mínimas o bajas, con porcentajes menores en niveles altos, lo que indica que no son considerados como los principales obstáculos. De forma similar, las redes comunitarias y las características socioculturales de la población atendida se ubican sobre todo en los niveles mínimos o medios, aunque entre un 10% y un 11% las identifican como una dificultad alta.

Finalmente, entre los factores asociados a los actores externos e internos, el compromiso de la familia se concentra en niveles medios (21.8%), con una proporción significativa que lo percibe como dificultad alta o muy alta (21.8%). Sin embargo, el factor que sobresale con mayor peso es la actitud del alumnado, donde el 42.1% de los encuestados la clasifica como dificultad alta o muy alta, evidenciando su relevancia como principal obstáculo en los procesos de inclusión escolar.

Dimensión 2: Clima inclusivo de centro

Los resultados evidencian que las acciones de acogida al alumnado de reciente incorporación se centran en el acompañamiento personalizado por parte de un miembro de la institución (58.6%), seguido de reuniones informativas en el momento del ingreso (16.5%), mientras que otras medidas, como entrevistas periódicas, refuerzos lingüísticos, adaptaciones en la evaluación o atención a necesidades afectivas, aparecen con menor frecuencia.

En cuanto a los derechos y deberes del alumnado, la mayoría de los docentes (54.1%) señala que derivan de las directrices oficiales del departamento de educación, aunque también se reconoce, en menor medida, la influencia del claustro (11.3%) y de asambleas con alumnos o familiares (17.3%). Una tendencia similar se observa en el origen de las normas de convivencia, donde predominan las normativas externas (78.9%) frente a las iniciativas surgidas de instancias internas como el claustro (1.5%) o las asambleas estudiantiles (2.3%). Este patrón se repite en las medidas contra el absentismo, que en un 78.2% se toman a partir de las directrices ministeriales.



Respecto a la gestión de la convivencia, el 64.7% del profesorado valora positivamente la utilidad de los planes implementados, al considerar que han contribuido a reducir los conflictos escolares, aunque un 12.0% no percibe mejoras significativas.

En relación con la atención al *bullying*, solo el 25.6% afirma que existe un programa definido, mientras que más de la mitad (51.9%) indica que los casos se abordan mediante acciones puntuales adaptadas a cada situación.

La difusión del carácter inclusivo de la institución se realiza mayoritariamente a través de medios internos escritos (52.6%), seguida de la comunicación verbal (15.0%) y, en menor proporción, de medios externos o vínculos con otros centros. No obstante, un 12.0% reconoce que se destacan otros aspectos distintos de la inclusión. Finalmente, en cuanto al clima inclusivo, las valoraciones tienden a ser positivas: mientras que un 10.6% lo ubica en niveles mínimos o bajos, un 22.6% lo califica como alto y un 28.6% como el nivel más elevado, reflejando así una percepción mayoritaria favorable hacia la cultura inclusiva en los centros.

Dimensión 3: Organización del aula

Los resultados evidencian que la organización del trabajo en el aula varía según el curso, aunque en términos generales predominan las dinámicas colectivas frente al trabajo estrictamente individual. En segundo curso, la mayoría del alumnado se organiza en pequeños grupos (34.6%) o en disposición circular/U (28.6%), tendencia que se mantiene en cuarto curso, donde el 32.3% trabaja en grupos pequeños y el 22.6% en disposición circular. En sexto curso, si bien un 19.5% señala organización individual, persiste la relevancia de los grupos pequeños (27.1%) y talleres (11.3%). En octavo curso, se incrementa la organización en parejas (17.3%) y se mantiene la distribución en grupos pequeños (24.8%) y disposición circular/U (21.1%).

En los casos en que la organización no es individual, la conformación de grupos suele realizarse de forma aleatoria heterogénea (30.8%) o según elección del alumnado (24.1%). En menor medida se atiende a criterios definidos de heterogeneidad (18.8%) o de igualdad/proximidad (9.0%). En cuanto a criterios específicos de ubicación, un 29.3% de los docentes refiere que el alumnado con determinadas características se coloca en mesas individuales al frente del aula, un 21.1% junto a compañeros con mejor comportamiento y un 25.6% indica que no existe una ubicación especial. Esta tendencia se

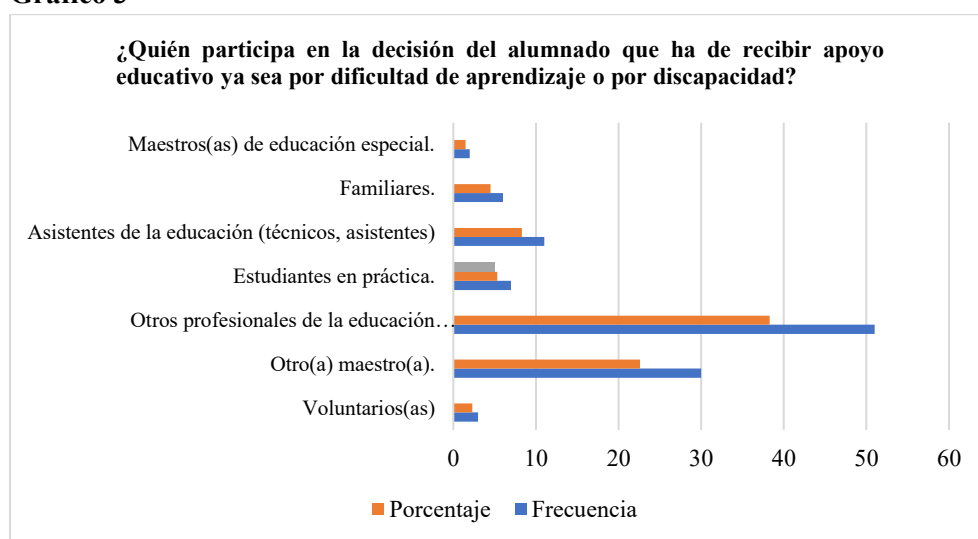
confirma en la distribución de estudiantes con problemas de conducta, donde el 50.4% de los encuestados reporta que se les ubica junto a compañeros con buena conducta, mientras que un 12.8% señala que no se define una ubicación específica.

Respecto a la intervención de más de un adulto en el aula, los resultados muestran que esta práctica ocurre con mayor frecuencia de manera ocasional. En cuarto curso, un 42.1% indica que se da ocasionalmente, un 17.3% de forma habitual y un 9.8% siempre; en sexto curso, el 41.4% señala que se presenta ocasionalmente, el 18.8% de forma habitual y el 7.5% siempre; y en octavo curso, el 42.1% afirma que se da ocasionalmente, el 15.0% de forma habitual y el 9.0% siempre. Finalmente, en términos globales, la presencia de otros adultos además del profesorado generalista también se concentra en la categoría “ocasional” (43.6%), mientras que solo un 5.3% reporta que ocurre siempre y un 20.3% afirma que nunca tiene lugar.

Dimensión 4: *Apoyo Educativo*

En relación con la decisión sobre quién debe brindar apoyo educativo a estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad, el 2.3% de los encuestados la atribuye a voluntarios, el 22.6% a otro docente y el 38.3% a profesionales especializados como psicólogos o fisioterapeutas. En menor medida, el 5.3% menciona a estudiantes en práctica, el 8.3% a asistentes de la educación, el 4.5% a familiares y el 1.5% a maestros de educación especial (véase Gráfico 3).

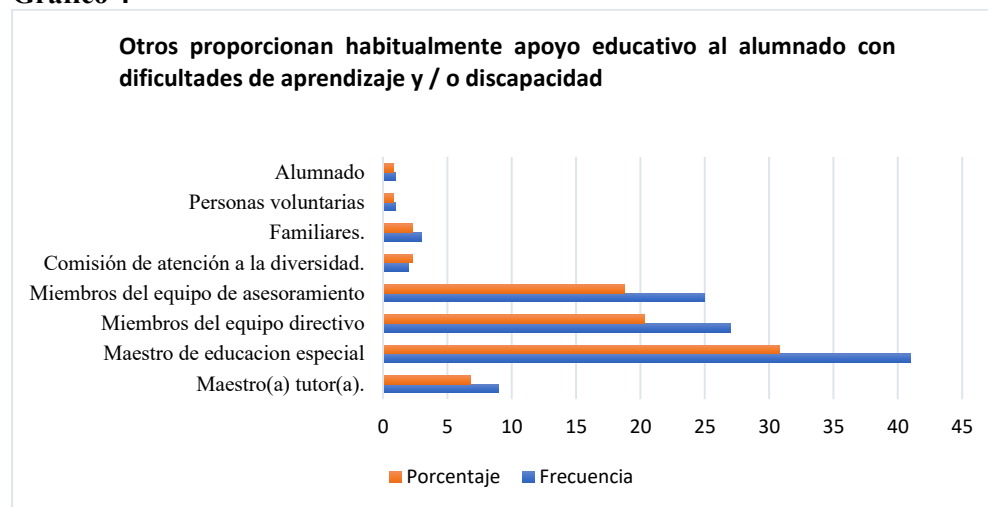
Gráfico 3



En lo que respecta a quiénes, además del profesorado de educación especial, brindan apoyo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad, el 6.8% de los encuestados menciona a los maestros tutores, el 30.8% al profesorado de educación especial, el 20.3% al equipo directivo y el 18.8% al equipo de asesoramiento psicopedagógico.

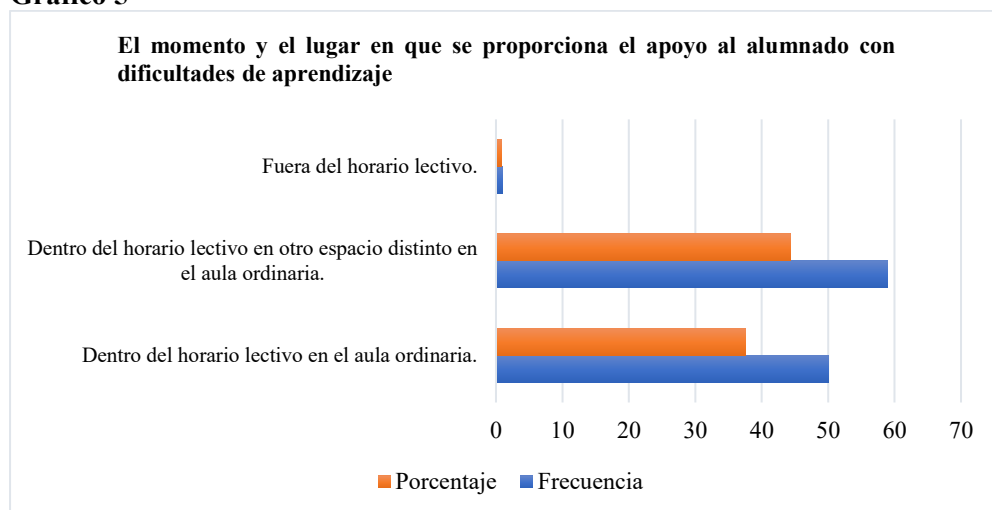
En menor proporción, un 2.3% refiere a la comisión de atención a la diversidad y otro 2.3% a la familia, mientras que un 0.8% señala a personas voluntarias y otro 0.8% al propio alumnado (véase Gráfico 4).

Gráfico 4



En lo que respecta al momento y lugar en que se proporciona apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad (véase gráfico n.º 5), los resultados muestran que un 37.6% de los encuestados señala que este se ofrece dentro del horario lectivo en el aula ordinaria. Por su parte, un 44.4% indica que el apoyo se realiza también durante el horario lectivo, pero en un espacio distinto al aula ordinaria, mientras que un 0.8% manifiesta que dicho apoyo tiene lugar fuera del horario lectivo.

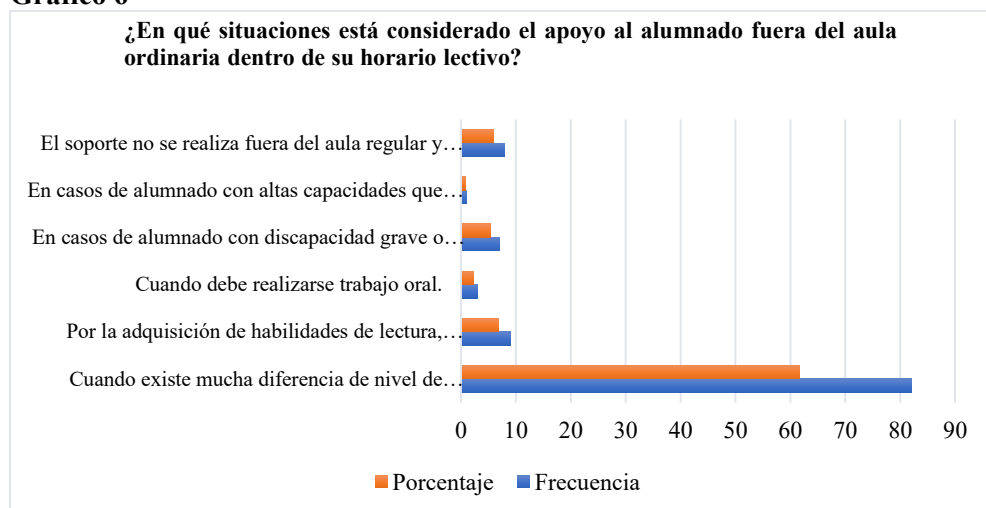
Gráfico 5



En relación con las situaciones en que se considera pertinente ofrecer apoyo fuera del aula ordinaria, el 61.7% de los participantes indica que se aplica cuando existe una marcada diferencia en el nivel de aprendizaje respecto al grupo.

El 6.8% lo vincula con la adquisición de habilidades básicas, el 2.3% con actividades de expresión oral, el 5.3% con casos de discapacidad grave o trastornos severos de personalidad o conducta y el 0.8% con estudiantes de altas capacidades. Finalmente, un 6.0% señala que este apoyo no se brinda en ninguna circunstancia durante el horario lectivo (véase Gráfico n.º 6).

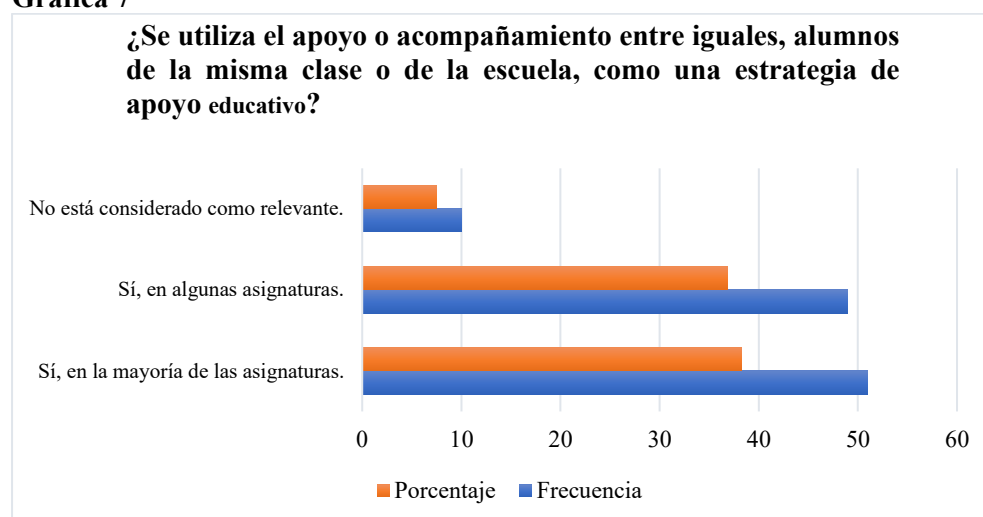
Gráfico 6



En relación con la pregunta: ¿Se utiliza el apoyo o acompañamiento entre iguales, es decir, entre alumnos de la misma clase o de la escuela, como una estrategia de apoyo educativo? (véase gráfico n.º

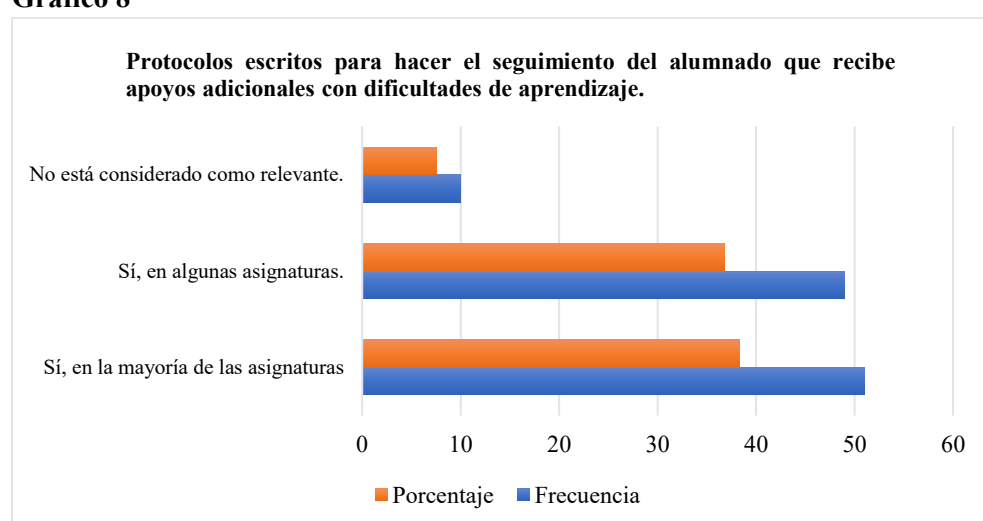
7), los resultados muestran que el 38.3% de los encuestados afirma que esta estrategia se aplica en la mayoría de las asignaturas, mientras que el 36.8% señala que se emplea únicamente en algunas asignaturas. En contraste, el 7.5% considera que esta práctica no tiene relevancia dentro del proceso educativo.

Grafica 7



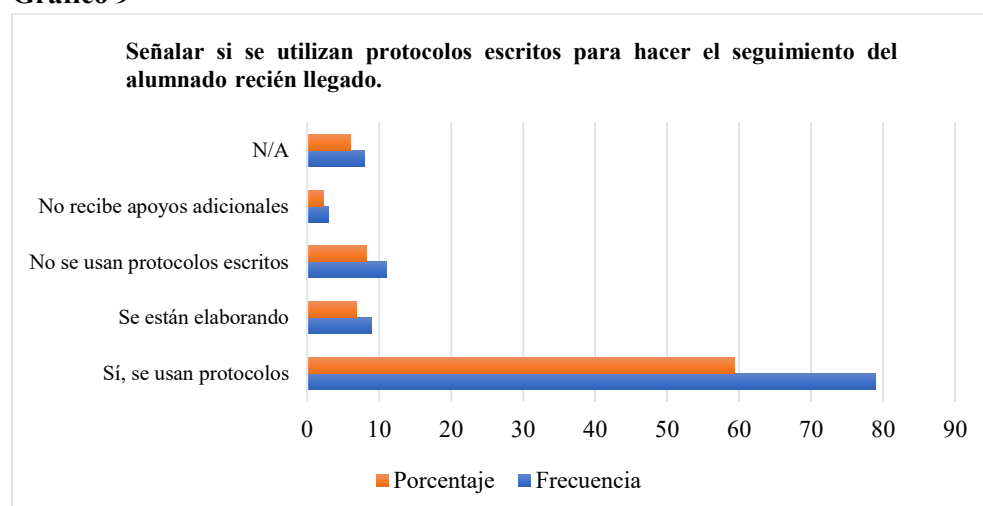
En lo que respecta a la utilización de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado que recibe apoyos adicionales debido a dificultades de aprendizaje (véase gráfico n.º 8), los resultados evidencian que el 38.3% de los participantes afirma que dichos protocolos se emplean en la mayoría de las asignaturas, mientras que el 36.8% señala que se aplican únicamente en algunas. En contraste, el 7.5% manifiesta que esta práctica no es considerada como relevante dentro del proceso educativo.

Gráfico 8



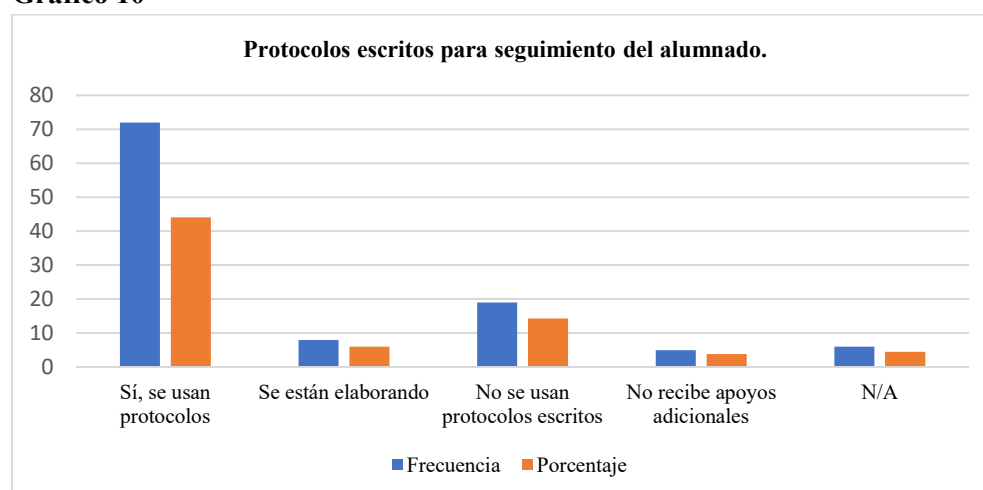
En relación con la utilización de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado recién incorporado, el 59.4% de los participantes afirma que sí se emplean, el 6.8% señala que están en proceso de elaboración, el 8.3% indica que no se utilizan, el 2.3% refiere que el alumnado no recibe apoyos adicionales y el 6.0% considera que esta medida no aplica en su institución (Gráfico n.º 9).

Gráfico 9



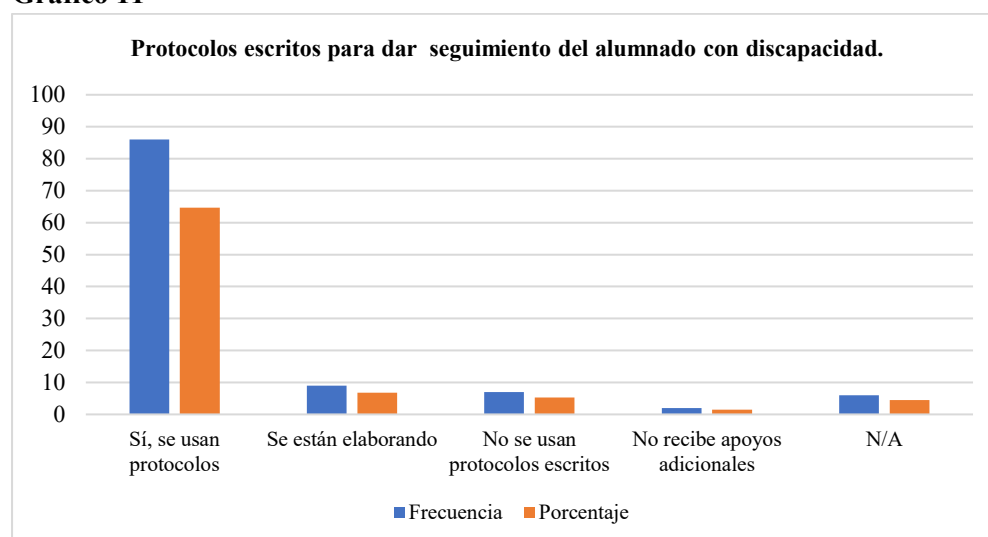
En relación con la utilización de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado que presenta graves problemas de conducta y/o personalidad (véase gráfico n.º 10), los resultados evidencian que el 54.1% de los participantes afirma que sí se emplean dichos protocolos, mientras que el 6.0% señala que estos se encuentran en proceso de elaboración. Por otra parte, el 14.3% indica que no se utilizan protocolos escritos, el 3.8% refiere que este alumnado no recibe apoyos adicionales y el 4.5% manifiesta que esta medida no aplica en sus centros educativos.

Gráfico 10



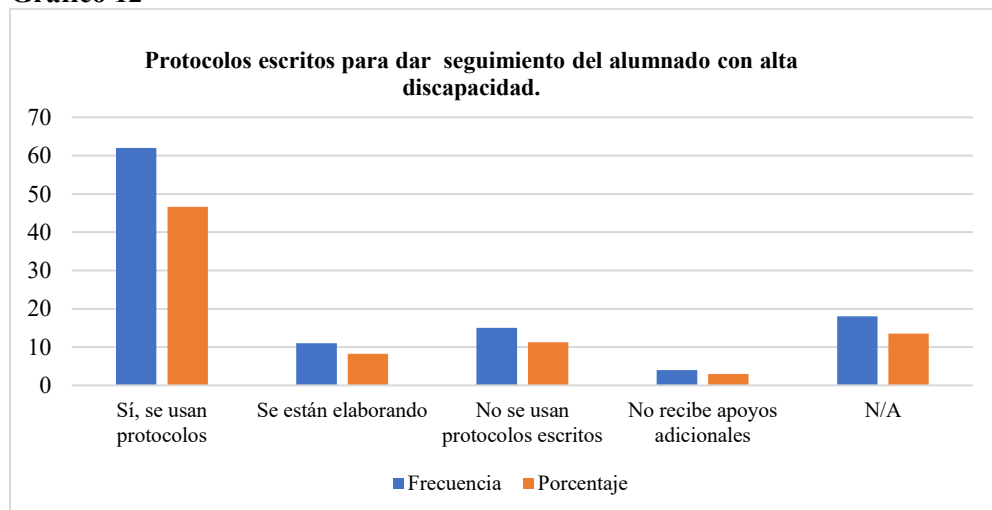
En cuanto a la utilización de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado con discapacidad, el 64.7% de los participantes afirma que sí se aplican, el 6.8% señala que están en proceso de elaboración, el 5.3% indica que no se utilizan, el 1.5% refiere que este alumnado no recibe apoyos adicionales y el 4.5% considera que esta medida no aplica en su institución (véase Gráfico n.º 11).

Gráfico 11



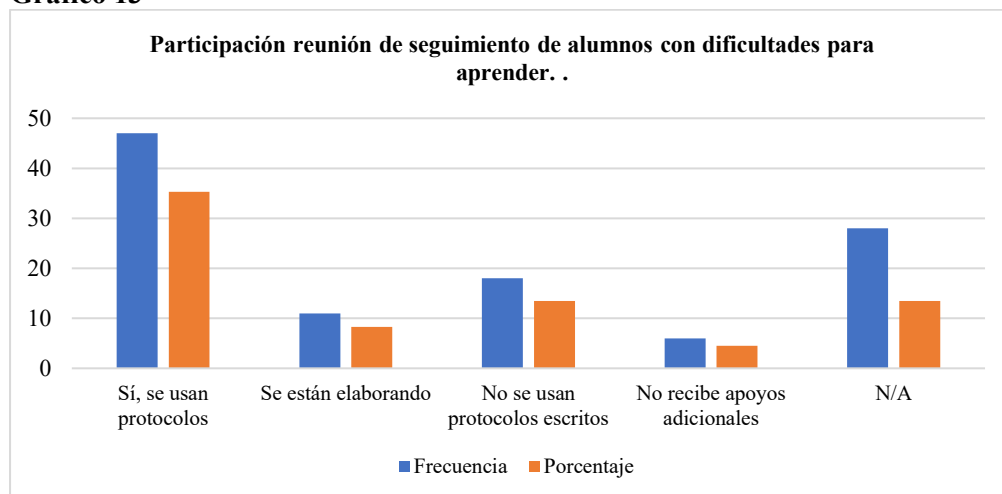
En relación con la existencia de protocolos escritos para el seguimiento del alumnado con altas discapacidades (véase gráfico n.º 12), los resultados indican que el 46.6% de los participantes afirma que sí se emplean dichos protocolos, mientras que el 8.3% señala que estos se encuentran en proceso de elaboración. Por otra parte, el 11.3% manifiesta que no se utilizan protocolos escritos, el 3.0% refiere que este alumnado no recibe apoyos adicionales y el 13.5% expresa que esta medida no aplica en sus centros educativos.

Gráfico 12



En relación con la participación en las reuniones de seguimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad, el 35.3% de los encuestados señala que se emplean protocolos escritos, el 8.3% indica que están en proceso de elaboración y el 13.5% afirma que no se utilizan. Además, el 4.5% refiere que el alumnado no recibe apoyos adicionales y el 21.1% manifiesta que esta medida no aplica en su centro (véase Gráfico n.º 13).

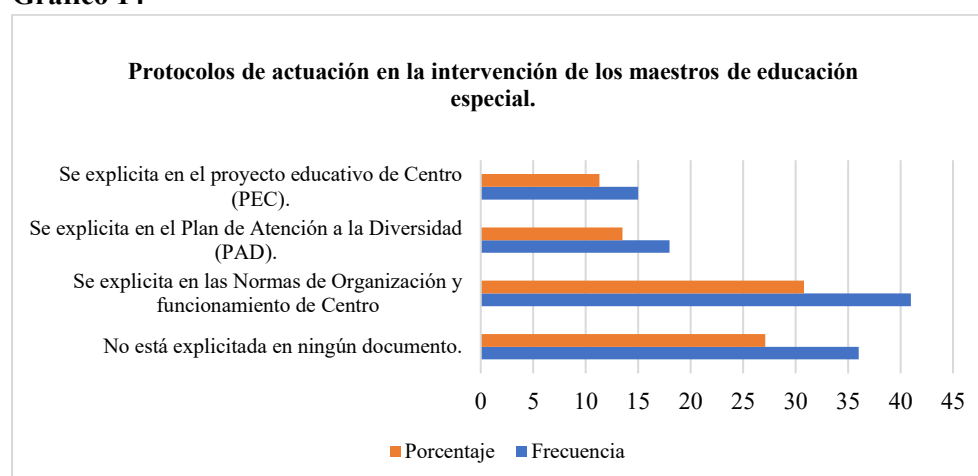
Gráfico 13



En lo que respecta a la intervención de los maestros de educación especial, se indagó si el centro establece protocolos de actuación o si estos se encuentran explicitados en los documentos de gestión institucional (véase gráfico n.º 14). Los resultados muestran que el 27.1% de los participantes señala que dicha intervención no está contemplada en ningún documento. En contraste, el 30.8% indica que se explicita en las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro, el 13.5% afirma que se recoge

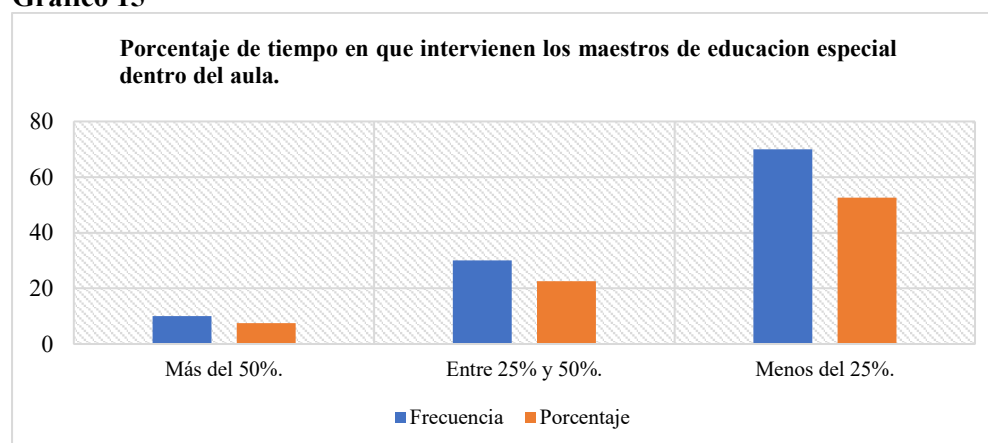
en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el 11.3% señala que se incluye en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Gráfico 14



En relación con el porcentaje de tiempo en que los maestros de educación especial intervienen dentro del aula ordinaria (véase gráfico n.º 15), los resultados indican que únicamente el 7.5% de los participantes señala una intervención superior al 50% del tiempo. Por su parte, el 22.6% afirma que esta participación se sitúa entre el 25% y el 50%, mientras que la mayoría, con un 52.6%, reporta una intervención inferior al 25% del tiempo lectivo.

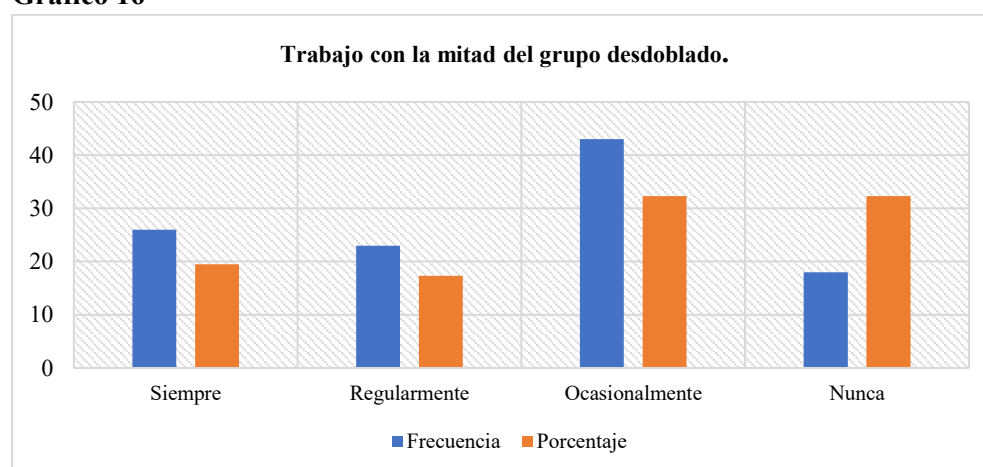
Gráfico 15



En cuanto a la frecuencia con que los profesores de apoyo trabajan con la mitad del grupo desdoblado dentro del aula ordinaria (véase gráfico n.º 16), los resultados evidencian que el 19.5% de los encuestados afirma que esta práctica se realiza siempre, el 17.3% señala que se lleva a cabo de manera

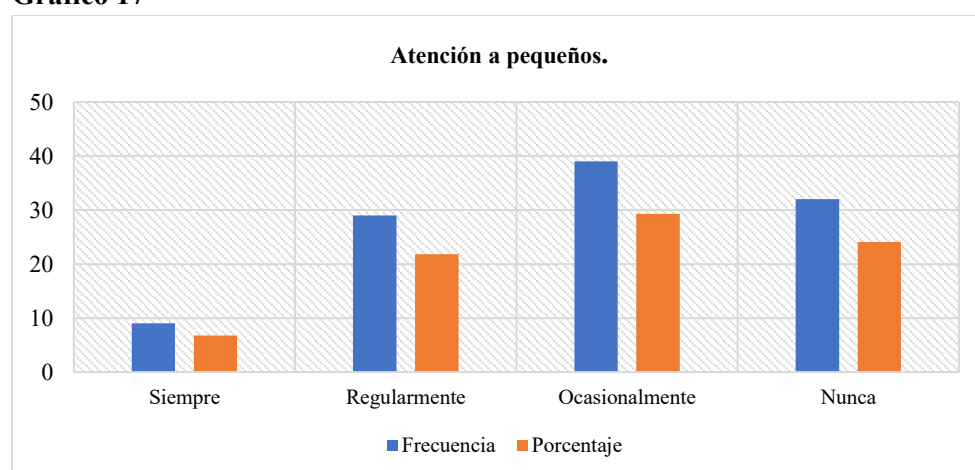
regular, mientras que el 32.3% indica que ocurre solo de forma ocasional. En contraste, el 13.5% manifiesta que nunca se aplica esta modalidad de trabajo.

Gráfico 16



En relación con la frecuencia con que los profesores de apoyo colaboran en la atención a pequeños grupos dentro del aula ordinaria (véase gráfico n.º 17), los resultados muestran que el 6.8% de los encuestados indica que esta práctica se realiza siempre, mientras que el 21.8% señala que ocurre de manera regular. Por otro lado, el 29.3% manifiesta que dicha colaboración se lleva a cabo de forma ocasional y el 24.1% afirma que nunca se implementa esta modalidad de apoyo.

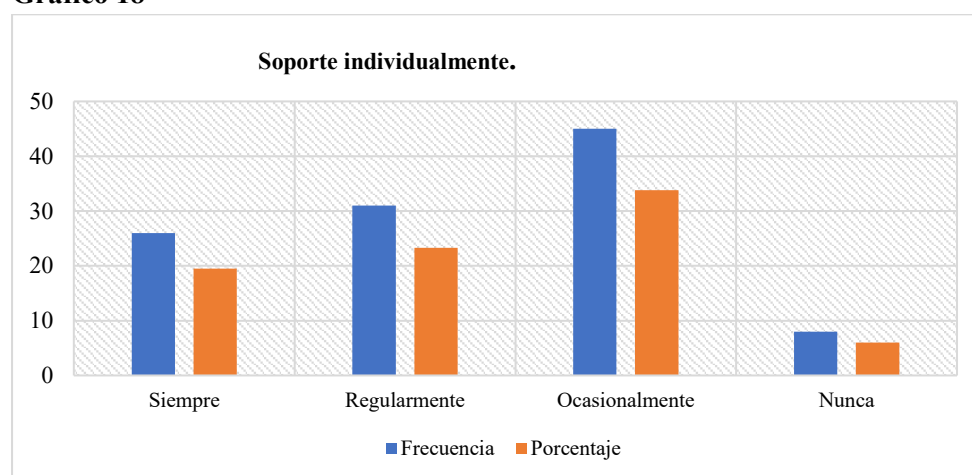
Gráfico 17



En cuanto a la frecuencia con que los profesores brindan apoyo individual al alumnado dentro del aula ordinaria, especialmente a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje (véase gráfico n.º 18), los resultados reflejan que el 19.5% de los encuestados afirma que esta práctica se realiza siempre, mientras

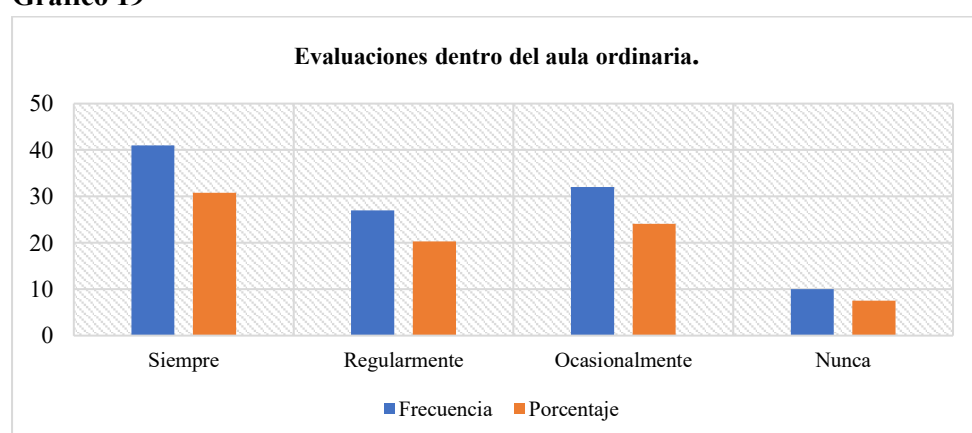
que el 23.3% señala que ocurre de manera regular. Por su parte, el 33.8% indica que el apoyo individual se ofrece de forma ocasional y el 6.0% manifiesta que nunca se lleva a cabo esta modalidad de intervención.

Gráfico 18



En lo que respecta a la frecuencia con que los profesores de apoyo participan en la evaluación dentro del aula ordinaria (véase gráfico n.º 19), los resultados muestran que el 30.8% de los encuestados afirma que esta práctica se realiza siempre, mientras que el 20.3% señala que ocurre de manera regular. Por otro lado, el 24.1% indica que se lleva a cabo de forma ocasional y el 7.5% manifiesta que nunca se desarrolla este tipo de intervención evaluativa.

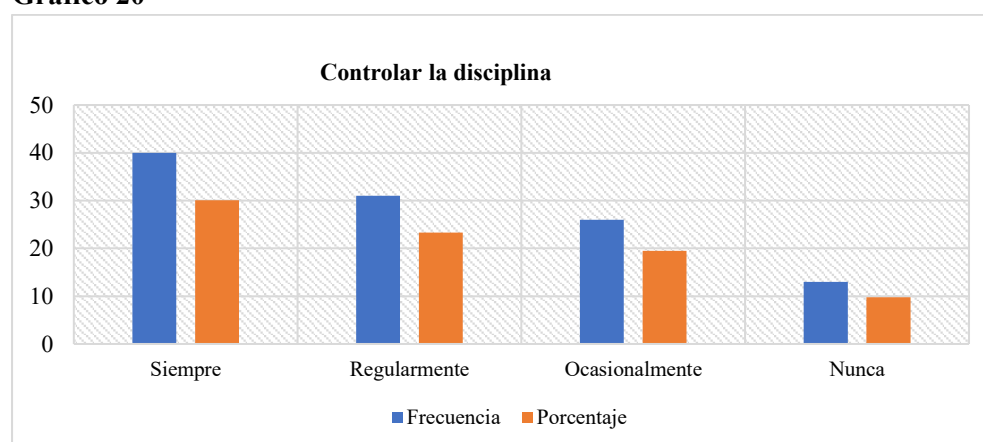
Gráfico 19



En relación con la frecuencia con que los profesores de apoyo intervienen en el control de la disciplina dentro del aula ordinaria (véase gráfico n.º 20), los resultados indican que el 30.1% de los encuestados señala que esta función se realiza siempre, mientras que el 23.3% afirma que ocurre de manera regular.

Por su parte, el 19.5% manifiesta que dicha labor se lleva a cabo de forma ocasional y el 9.8% sostiene que nunca es desempeñada por el profesorado de apoyo.

Gráfico 20



En relación con los niveles de participación de los maestros de educación especial, el 55.6% de los encuestados reporta un nivel alto, vinculado a la implicación en la toma de decisiones, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones. El 15.0% señala un nivel medio, limitado a ciertas fases del proceso, el 8.3% indica un nivel bajo y el 3.8% manifiesta que no existe participación en absoluto.

En lo que respecta a la participación de otro maestro en los procesos educativos, el 27.1% de los encuestados reporta un nivel alto, caracterizado por la implicación en la toma de decisiones, el diseño, la aplicación y la evaluación. El 24.8% señala un nivel medio, el 9.8% un nivel bajo y el 21.1% indica que este tipo de docente no participa en dichos procesos.

En cuanto a los niveles de participación del equipo de asesoramiento psicopedagógico, el 18.0% de los encuestados reporta un nivel alto, el 28.6% un nivel medio, el 19.5% un nivel bajo y el 16.5% señala que no existe participación de este equipo en los procesos educativos.

En lo que respecta a los niveles de participación del equipo directivo, el 31.6% de los encuestados reporta un nivel alto, el 24.1% un nivel medio, el 15.8% un nivel bajo y el 11.3% señala que no existe participación de sus miembros en los procesos educativos.

En relación con la participación de otros profesionales, como psicólogos, fisioterapeutas y especialistas afines, el 32.3% de los encuestados reporta un nivel alto, el 21.8% un nivel medio, el 20.3% un nivel bajo y el 8.3% señala que no existe participación de estos profesionales en los procesos educativos.

En lo que respecta a la participación de los asistentes de la educación, como técnicos y personal de apoyo, el 30.1% de los encuestados reporta un nivel alto, el 31.6% un nivel medio, el 14.3% un nivel bajo y el 6.8% señala que no existe participación de estos profesionales en los procesos educativos.

En cuanto a la participación de los estudiantes en práctica, el 15.8% de los encuestados reporta un nivel alto, el 24.1% un nivel medio, el 18.8% un nivel bajo y otro 24.1% señala que no participan en los procesos educativos.

En cuanto a la participación de los familiares en los procesos educativos, solo el 6.8% de los encuestados reporta un nivel alto, el 20.3% un nivel medio, el 19.5% un nivel bajo y el 36.1% señala que los familiares no participan en dichos procesos.

En cuanto a la participación de voluntarios en el centro educativo, el 28.6% de los encuestados indica que sí existe esta colaboración, mientras que el 54.1% señala que no se cuenta con ella en sus instituciones.

Dimensión 5: Participación de la Comunidad Educativa

Los resultados muestran que la participación del voluntariado en los centros educativos se concentra en distintos ámbitos con valoraciones diversas. En actividades extraescolares o de centro, como actos, celebraciones o salidas, el 24.1% de los encuestados la valora en un nivel mínimo, mientras que el 15.8% la ubica en un nivel muy alto. En labores de enseñanza dirigidas al alumnado con dificultades de aprendizaje o en procesos de nivelación, el 25.6% señala un nivel mínimo y el 12.8% un nivel muy alto. En cuanto a la colaboración en la reflexión y mejora del funcionamiento institucional, las valoraciones se distribuyen entre niveles mínimos (17.3%), regulares (23.3%) y muy altos (13.5%). Una tendencia similar se observa en la participación en actividades de formación, donde destacan las valoraciones regulares (23.3%) y muy altas (13.5%).

Por su parte, la participación de las familias se centra en la asistencia a entrevistas de seguimiento educativo (77.4%), mientras que solo un 5.3% se involucra en actividades del centro o de carácter



extraescolar. En relación con la inclusión de familiares y voluntariado en la comisión de atención a la diversidad, el 3.8% de los encuestados menciona exclusivamente a las familias, el 3.0% al voluntariado y el 9.0% a ambos, aunque en la mayoría de los casos (64.7%) esta categoría no aplica en los centros. Finalmente, respecto a la vinculación del centro con la comunidad, el 42.1% señala la participación en el plan de entorno, el 33.8% destaca la organización de actividades culturales abiertas a la comunidad, mientras que proporciones menores mencionan la participación en actividades promovidas por la comunidad (2.3%), la cesión de espacios para actividades comunitarias (3.8%) o la pertenencia a redes locales (0.8%).

Dimensión 6: Formación permanente

Los resultados evidencian que la mayoría de los centros dispone de un plan de acogida para el profesorado recién incorporado (60.2%), aunque un 19.5% indica no contar con este recurso institucional y un 3.0% señala que aún se encuentra en elaboración. Entre las acciones implementadas para facilitar la incorporación de los docentes, predomina la entrega de orientaciones específicas por parte del equipo directivo (55.9%), mientras que en menor medida se mencionan la oferta de formación sobre el proyecto educativo (2.3%), la asignación de un tutor (2.3%) y el trabajo colaborativo entre docentes (2.3%).

En lo relativo a la capacitación en inclusión, un 33.8% de los encuestados afirma que más del 70% del profesorado ha recibido formación en este ámbito, el 16.5% señala que el alcance ha sido entre el 30% y el 70%, y el 32.3% indica que la formación ha llegado a menos del 30% del profesorado. Asimismo, en cuanto a la organización de actividades de formación interna, el 34.6% de los participantes señala que se dirigen exclusivamente a los maestros, el 6.0% a otros miembros de la comunidad educativa, el 22.6% a docentes y comunidad en general, mientras que el 19.5% manifiesta que no se realizan, principalmente por falta de tiempo.

Finalmente, en relación con la reflexión crítica sobre la práctica docente, el 48.9% de los encuestados indica que se promueve de manera sistemática, el 12.8% señala que se organiza al menos una vez al año y otro 12.8% menciona que solo se desarrolla ante demandas específicas. No obstante, el 8.3%



manifiesta que, aunque desearían contar con estos espacios, no resulta posible implementarlos en sus centros.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La organización de los centros educativos presenta una tendencia homogénea en todos los niveles escolares. No se identifican diferencias relevantes entre grados, lo que permite inferir que las estructuras institucionales mantienen criterios de funcionamiento semejantes y estables. Esta consistencia refleja un marco organizativo cohesionado que favorece la continuidad de los procesos escolares a lo largo de la trayectoria educativa. En este sentido los investigadores De Sedas, Peralta y Orán (2025), describen la importancia de la organización de los entornos educativos y refuerzan los puntos conclusivos presentados:

“La interacción con el entorno escolar ocurre en niveles físicos, (infraestructura, alimentación), social (relaciones interpersonales) y psicológico (autoestima, percepción de seguridad). Un entorno escolar que fomente la salud física y mental impacta directamente en la calidad de vida de los estudiantes, alineándose con los principios de la Teoría de Neuman para fortalecer sus defensas frente a los desafíos del entorno” (p. 58).

En relación con los factores estructurales y de recursos, los resultados muestran que las dificultades vinculadas a aspectos arquitectónicos o de infraestructura no son percibidas como un obstáculo determinante para la inclusión educativa, aunque sí representan un elemento a mejorar para garantizar condiciones de acceso equitativas. En este sentido Heredia (2025) entiende que los espacios estructurales si pueden ser problemas para la inclusión educativa al expresar: “Los elementos estructurales y arquitectónicas si limitan significativamente la accesibilidad, inclusividad y el uso de los espacios que estas ofrecen, no garantizan que todos los individuos, independientemente de sus capacidades físicas, puedan acceder y disfrutar de los entornos educativos” (p. 33), es necesario, adecuación de las aulas para que acojan a todos los alumnos en igualdad de condiciones según sus necesidades.

Del mismo modo, los recursos didácticos no constituyen una barrera significativa, pues suelen valorarse en niveles bajos o intermedios de dificultad. Aunque el uso de esos recursos debe de acogerse a unos principios y orden tal como establece Salas (2025):



“El uso de los recursos didácticos debe orientarse a establecer una relación coherente entre los distintos componentes del proceso educativo. De este modo, elementos como los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y los propios recursos pueden articularse de manera integrada, favoreciendo así la obtención de mejores resultados en el aprendizaje” (p. 89).

Por otra parte, los recursos humanos y especializados generan percepciones diversas. Mientras algunos docentes consideran que no representan grandes dificultades, otros los ubican en niveles intermedios y altos, lo que refleja que la disponibilidad, estabilidad y formación del personal resultan factores sensibles. En este sentido, la movilidad del profesorado se percibe como un obstáculo considerable, ya que la inestabilidad en los equipos limita la continuidad de las estrategias inclusivas. Asimismo, la formación docente aparece como un factor clave: aunque en algunos centros se ha avanzado, aún persisten carencias que demandan procesos sistemáticos de actualización y capacitación permanente. En este sentido Vela et al. (2025), sostienen “un obstáculo importante para las adaptaciones curriculares efectivas es la insuficiente formación de los docentes en prácticas educativas inclusiva” (p. 1121).

El compromiso docente y el trabajo colaborativo entre pares son valorados como elementos con incidencia moderada en las dificultades para la inclusión. Aunque no se consideran obstáculos principales, sí representan áreas de mejora cuya consolidación puede fortalecer la práctica inclusiva. De manera similar, el liderazgo institucional no es identificado como una barrera significativa, pero su fortalecimiento es necesario para orientar y sostener las políticas inclusivas. Esto significa que la actitud positiva en el docente es necesaria para vencer obstáculos en el trabajo en equipo y presentar un liderazgo equilibrado, como expresa Socorro (2022), “Los afectos, impresiones y experiencias conforman las creencias en el ser humano de las cuales nacen las actitudes hacia otras personas, objetos o acciones, esto supone un valor cognitivo que desarrolla la conducta. El docente se encuentra en la dinámica de lo afectivo y las creencias” (p. 64).

Respecto a la cultura y clima escolar, los resultados muestran que la organización del centro y el ambiente de convivencia son percibidos como factores de baja incidencia en las dificultades de inclusión, aunque en determinados contextos se convierten en desafíos importantes. En este sentido, se evidencia la necesidad de fomentar la cohesión institucional y la cultura de convivencia positiva como



ejes fundamentales de un entorno inclusivo. A nivel pedagógico, el currículo y la evaluación no son vistos como las principales barreras, pero sí se señala que en algunos casos su rigidez puede limitar la inclusión, subrayando la importancia de la flexibilidad curricular y la adecuación de las evaluaciones. Es de lo dicho anteriormente que Socorro (2024), sostiene que el clima escolar y la pedagogía educativa dependerán del conocimiento pedagógico al expresar:

“En lo que se refiere al conocimiento pedagógico la actitud de los profesores es positiva y se enfoca en educar cuando sabe evaluar el rendimiento del alumnado, cuando es capaz de adaptar la docencia a sus alumnos y evaluar el aprendizaje de diversas maneras; cuando posee la capacidad de utilizar los distintos enfoques educativos en el aula y es consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo relacionado a la comprensión de los contenidos”. (p. 1206).

Los factores comunitarios y socioculturales muestran también una incidencia variada. Las redes comunitarias no son consideradas un obstáculo principal, aunque se reconoce que fortalecerlas contribuiría a procesos inclusivos más sostenibles. Bien expresan en este sentido Garay, Gallardo y Longas (2025), “en las últimas décadas se ha identificado internacionalmente la necesidad de nuevas formas de organizar la acción educativa y social basadas en la colaboración entre instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales y educativas, profesionales y, a veces, familias y alumnado” (p. 25). Las características socioculturales de la población atendida, si bien en muchos casos se perciben como de baja incidencia, en otros representan retos significativos que requieren respuestas contextualizadas. En esta línea, el compromiso de la familia aparece como un factor determinante: cuando es débil, se convierte en una barrera para la inclusión, estas ideas van de la mano con los resultados de la investigación de Roldan (2025), la cual expresa que “las dinámicas familiares ejercen una influencia directa y sustancial en el rendimiento académico de los estudiantes... la forma en que las relaciones familiares, el apoyo emocional y las condiciones estructurales del hogar facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje” (p. 181).

Además, la actitud del alumnado se revela como uno de los factores con mayor peso, dado que conductas y disposiciones negativas pueden obstaculizar de manera directa la construcción de entornos inclusivos. Los docentes deben de adquirir los conocimientos pedagógicos y científicos para educador



alumnos con necesidades educativas especiales, de ese modo será posible transmitirles actitudes positivas para el aprendizaje como sostienen los autores Socorro y Reche (2022), “además, son capaces de motivar a sus estudiantes para que asuman actitudes positivas de frente al uso y manejo de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 190).

En relación con las acciones específicas, los resultados reflejan que la acogida del alumnado de reciente incorporación se centra en el acompañamiento personalizado, aunque todavía faltan estrategias más diversificadas que atiendan las dimensiones lingüísticas, afectivas y relacionales, tal y como expresa Martínez et al. (2025), “los estudiantes pueden aprender si se les brindan las oportunidades, herramientas y apoyos adecuados” (p. 2140). Los derechos y deberes de los estudiantes, así como las normas de convivencia y las medidas frente al absentismo, provienen en su mayoría de disposiciones externas, lo que evidencia un enfoque centralizado y normativo que limita la participación de la comunidad escolar en su construcción.

En materia de convivencia, los planes institucionales son valorados positivamente, al reconocerse en ellos un impacto en la reducción de conflictos. Sin embargo, la ausencia de programas formalmente estructurados para atender el *bullying* refleja una limitación significativa, pues en la mayoría de los casos se recurre únicamente a medidas puntuales y reactivas para Mora (2025) el problema del rechazo en el aula es grave y necesita estrategias para enfrentarlo expresa: “es fundamental reconocer que el rechazo social prolongado en el contexto escolar, con el tiempo, puede transformarse en acoso escolar, un fenómeno de violencia sistemática que afecta gravemente a los estudiantes”(p. 17). Para enfrentar acoso escolar se proponen distintas estrategias dentro de las cuales citamos la propuesta de Romero (2025) “prevenir y abordar el acoso de manera efectiva. Entre las más destacadas se encuentran el método de no inculpar, el método de la preocupación compartida, el método Kiva, el método ABC y la tutoría entre iguales (TEI)” (p. 46). Del mismo modo, la difusión del carácter inclusivo de los centros se desarrolla sobre todo en el ámbito interno, lo que plantea la necesidad de ampliar las estrategias hacia la comunidad para consolidar una imagen coherente de compromiso inclusivo. A pesar de ello, el clima inclusivo en general es valorado positivamente, lo que constituye un soporte fundamental para la equidad escolar.



En el plano pedagógico, se observa que las dinámicas de organización del aula se orientan mayoritariamente hacia modalidades colectivas, especialmente el trabajo en pequeños grupos y las disposiciones que favorecen la interacción. Según Rojas (2025), “las adaptaciones curriculares, apoyos dentro del aula, organización flexible de grupos, ayudaron a que la filosofía inclusiva cobrara vida en los centros educativos” (p. 7). Aunque el trabajo individual y en parejas sigue estando presente, adquiere menor peso frente a las estrategias colaborativas. La conformación de grupos responde tanto a la libre elección del alumnado como a criterios heterogéneos, en algunos casos vinculados al comportamiento, lo que refleja la coexistencia de prácticas pedagógicas y de gestión de la conducta.

La atención al alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad se organiza principalmente dentro del horario lectivo, ya sea en el aula ordinaria o en espacios alternativos. La salida del aula se justifica principalmente cuando existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje, aunque también para casos específicos de discapacidad grave, trastornos de conducta o altas capacidades. Junto a ello, estrategias como el acompañamiento entre iguales se valoran positivamente, lo que refuerza la importancia del aprendizaje cooperativo. Es necesario el conocimiento y manejo de diversos recursos por parte de los docentes para ofrecer repuestas a todas las necesidades educativas de su aula, en este sentido Pérez (2024), indica que el “conocimiento por parte del profesorado sobre la aplicación de herramientas digitales en el aula no es el único factor para hacer de la inclusión una realidad, añadiendo que la disponibilidad de recursos o su calidad se convierten en aspectos determinantes” (p. 1186).

En cuanto a los apoyos institucionales, se observa un uso generalizado de protocolos escritos para el seguimiento de diferentes grupos de alumnado (recién incorporado, con discapacidad, con problemas de conducta o con altas discapacidades).

Sin embargo, su implementación no es homogénea: en algunos centros aún se encuentran en elaboración o no se aplican. Esto evidencia la necesidad de consolidar criterios uniformes que garanticen coherencia en la atención inclusiva.

Los resultados reflejan que la intervención del profesorado de apoyo y de educación especial en el aula ordinaria es limitada en tiempo y carece de sistematicidad, ya que las funciones que desempeñan — apoyo en grupos desdoblados, pequeños grupos, atención individual, evaluación o disciplina— se aplican de manera irregular. Esta situación limita la efectividad de su labor y evidencia la necesidad de establecer roles más claros y permanentes, así como de regular formalmente su participación en los documentos de gestión institucional.

Asimismo, se identifican diferencias en la implicación de los distintos actores en los procesos inclusivos. Mientras que los docentes, los equipos directivos y los profesionales externos presentan grados variables de participación, los estudiantes en práctica y las familias muestran una implicación mucho más reducida. El voluntariado, aunque presente en algunos contextos, no constituye un recurso sistemático, y su colaboración en actividades extraescolares, pedagógicas o de reflexión institucional se valora de forma heterogénea. La inclusión de familiares y voluntariado en comisiones de atención a la diversidad es escasa, lo que revela la necesidad de fomentar espacios más amplios de participación comunitaria.

En relación con el entorno, los centros educativos se vinculan principalmente a través de planes de entorno y actividades culturales organizadas por la propia institución, mientras que la participación en iniciativas promovidas por la comunidad es menos frecuente. Esta proyección limitada evidencia el desafío de diversificar las estrategias de vinculación para potenciar la dimensión participativa de la escuela. En este sentido, Castillo (2025) expresa que “la participación comunitaria contribuye activamente a la resolución de conflictos mediante la interacción de actores e intereses diversos, lo que fortalece la convivencia pacífica” (p. 25).

Los resultados destacan la formación docente en inclusión y los espacios de reflexión crítica como ejes para una educación más equitativa, aunque persisten desigualdades y limitaciones en su alcance comunitario. Estas conclusiones coinciden con lo señalado por Díez (2025), al afirmar que “la aplicación de un enfoque basado en la participación, la educación popular y la acción colectiva es no

solo viable, sino una opción transformadora ante el abandono institucional, el éxodo rural y la pérdida de identidad” (p. 54).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta Camino, D. F., & Andrade Clavijo, B. P. (2024). La inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 19–34.
<https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.369>
- Arias Pinzón, A., & Durán Camelo, V. H. (2024). La escuela: entre la compensación y la formación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 297–316.
<https://doi.org/10.21501/22161201.3927>
- Castillo Osorio, Y. (2025). Espacios de participación ciudadana de las organizaciones sociales para la toma de decisiones en la gestión pública, desde el enfoque de la gobernanza colaborativa (Monografía de grado, Escuela Superior de Administración Pública–ESAP, Facultad de Pregrado <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/20.500.14471/28886>
- De Sedas Muñoz, A., Peralta Torres, A., & Orán, Y. (2025). Influencia del entorno escolar en la salud infantil: Un análisis desde la teoría de Betty Neuman en el Centro Educativo La Luz. *Latitude*, 1(1), 53–75. <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i1.265>
- Díez Rey, C. (2025). Proyecto de desarrollo comunitario basado en la participación e inclusión de las personas del municipio de la localidad rural de Vilecha (Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia). UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/77188>
- Garay Oñate, S., Gallardo-Nieto, E., & Longás, J. (2025). Liderazgo en las redes de colaboración para el éxito educativo y la inclusión social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 25–47. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29474>
- Godoy-Saavedra, N. V., González-Fontecha, D., Macías-Torres, L. F., & Murcia-Pérez, M. del P. (2025). Te has preguntado, ¿cómo promover una cultura inclusiva? *Lee La LEE*, 22–26. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/23397>



- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173.
<https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Heredia Bazán, Y. A. (2025). Inclusividad arquitectónica: Barreras arquitectónicas en infraestructuras educativas de Cutervo [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT.
<https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/XXXX>
- León Guerrero, M. J., Crisol Moya, E., & Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorables y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21– 40.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., Armijos Romero, P. E., & Palacios Piedra, V. A. (2025). Evaluar para aprender y aprender para incluir: El DUA como estrategia pedagógica integral. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 5(2), 2137–2160. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1266>
- Mora Jiménez, A. M. (2025). Análisis de las interacciones y elaboración de un programa de intervención en el aula [Trabajo de fin de grado, Universidad de Cádiz]. RODIN: Repositorio Institucional de la Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/36762>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145–162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J., & Fernández Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: Un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 51, 1183–1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>



- Rojas Martín, M. del R., Centelles Badenes, G., & Rodríguez Bravo, M. (2025). Entrevista a Don Miguel Soler Gracia, ante todo, profesor de Educación Secundaria (Matemáticas). *Avances en Supervisión Educativa*, 43, 1–10. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.994>
- Roldan-Quijje, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178– 190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>
- Romero Ostos, S. M. (2025). Revisión documental sobre estrategias para la prevención del acoso escolar en la educación infantil de La Dorada, Caldas, Colombia [Monografía de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/jspui/handle/10596/72890>
- Sabando, D., Torrado, M., & Puigdemívol, I. (2024). Diseño y validación del Cuestionario del Perfil Inclusivo de Centros de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.560201>
- Salas Alvarado, J. (2025). El papel de los recursos didácticos contextualizados en la enseñanza del inglés en los colegios de la Región Pacífico Central de Costa Rica. *Revista de Educación*, (36). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/9198
- Socorro Ovalles, J. A. (2022). Uso y manejo de las TIC para el aprendizaje en las titulaciones de humanidades, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. Repositorio de la Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/24390>
- Socorro Ovalles, J. A. (2024). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de la inteligencia artificial generativa (IAG) de modo eficiente. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 1183–1213. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.325>
- Socorro Ovalles, J. A. (2025). Factores de riesgos psicosociales y psicológicos en los docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5825– 5845. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15288



- Socorro Ovalles, J. A., & Reche Urbano, E. (2022). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 166–196. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a8>
- Solís Gómez, K. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1408–1421. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v5i2.336
- Vela-Aguilar, J. R., Santillán-Contreras, N. S., Contreras-Fernández, L. P., & Chichande-León, Y. R. (2025). Educación inclusiva: Estrategias para atender la diversidad en el aula / Inclusive education: Strategies for addressing diversity in the classroom / Educação inclusiva: estratégias para abordar a diversidade na sala de aula. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 1113–1138. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i3.9109>
- Yanchaluisa Chicaiza, I. M., García Varela, C. P., García Varela, M. T., & Toapanta Chango, K. E. (2024). La educación básica: Fundamentos, desafíos y estrategias para el desarrollo integral del estudiante. *Ciencia y Educación*, 5(10), 89–106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13937417>

