

## Patrones de significado sobre la educación inclusiva desde la dirección escolar chilena

### Meaning-Making Patterns of Inclusive Education from Chilean School Leadership

**René Valdés<sup>1</sup>**

Universidad Andrés Bello (Chile)

<https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

**Sandra Urra**

Universidad Andrés Bello (Chile)

<https://orcid.org/0009-0007-0492-7160>

#### Resumen

Pese a que la educación inclusiva se ha posicionado como un eje central en la agenda educativa internacional, su conceptualización, propósitos y ámbitos de acción siguen siendo objeto de discusión. Este artículo tiene como objetivo explorar y analizar los significados de educación inclusiva que poseen equipos directivos en escuelas con proyectos educativos orientados a la inclusión. A partir de un estudio de casos múltiples, se realizaron 43 entrevistas a personas con cargos directivos en seis escuelas con orientación inclusiva en Chile. Los resultados muestran la coexistencia de diez patrones de significado en torno a la inclusión, que configuran un campo de sentidos interrelacionados. En estos discursos, la inclusión es comprendida como enseñanza para todos, como reconocimiento de la diferencia o como una cuestión valórica, entre otros patrones que se superponen, dialogan y se articulan en la experiencia escolar. Estos patrones se pueden agrupar en tres marcos interpretativos: la inclusión como marco normativo, la inclusión como marco pedagógico y la inclusión como marco relacional. Asimismo, los hallazgos revelan nociones predominantes de inclusión de acuerdo con los cargos y los ámbitos de acción de los participantes. Se plantea que la inclusión es un concepto multidimensional y situado, cuya implementación exige acuerdos y un lenguaje común; en este proceso, los equipos directivos desempeñan un rol central cuando ejercen un liderazgo orientado a la diversidad y la justicia social.

#### Abstract

Despite the fact that inclusive education has become a central axis in the international educational agenda, its conceptualization, purposes, and domains of action remain subjects of debate. This article aims to explore and analyze the conceptions of inclusive education held by school leadership teams in institutions whose educational projects are oriented toward inclusion. Based on a multiple-case study, 43 interviews were conducted with individuals in leadership positions across six inclusion-oriented schools in Chile. The results show the coexistence of ten patterns of meaning around inclusion, which together configure an interrelated field of understandings. Within these discourses, inclusion is conceptualized as teaching for all, as the recognition of difference, or as a value-based commitment, among other overlapping patterns that intersect, dialogue with one another, and are articulated through everyday school experience. These patterns can be grouped into three interpretive frameworks: inclusion as a normative framework, inclusion as a pedagogical framework, and inclusion as a relational framework. The findings also reveal predominant notions of inclusion associated with participants' roles and spheres of responsibility. The study argues that inclusion is a multidimensional and situated concept whose implementation requires shared agreements and a common language; in this process, school leadership teams play a central role when they enact leadership oriented toward diversity and social justice.

---

<sup>1</sup> Autor de correspondencia: [rene.valdes@unab.cl](mailto:rene.valdes@unab.cl)

### Palabras clave / Keywords

Conceptualización, diversidad cultural, estudio de caso, educación inclusiva, gestión educacional, inclusión social, justicia social, liderazgo

Case study, conceptualization, cultural diversity, educational management, inclusive education, leadership, social inclusion, social justice.

## 1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un desafío prioritario en las agendas educativas internacionales, articulando principios de equidad, justicia social y derecho a la educación para todos. Desde documentos fundamentales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta el actual informe de seguimiento de la educación en el mundo (Global Education Monitoring Reports, UNESCO, 2025), se ha promovido una visión transformadora del sistema educativo, exigiendo que las escuelas respondan a la diversidad sin exclusión ni discriminación. Estos informes y acuerdos insisten en que ningún estudiante debe quedar atrás por razones de discapacidad, género, etnia, lengua, estatus migratorio o condiciones socioeconómicas. La inclusión, en este marco, se presenta como un principio orientador del derecho a una educación de calidad para todos (Ainscow, 2020).

Ahora bien, hacer realidad el ideal de la inclusión educativa va mucho más allá del diseño de los planos normativos. Supone una transformación profunda en la manera de concebir la escuela, la educación y, en particular, la propia noción de inclusión (Valdés, 2024). Diversos estudios y revisiones sistemáticas de literatura evidencian una amplia variedad de enfoques y tensiones conceptuales tanto en la investigación educativa como en la normativa internacional al momento de definir qué entendemos por inclusión (Artiles & Kozleski, 2019; Azorín et al., 2017; Carrillo-Sierra, 2019; Giné, 2013; Hernández et al., 2019; Iglesias & Martín, 2020; Reyes-Parra et al., 2020; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013; Van Mieghem et al., 2020). Esta pluralidad conceptual en torno a la inclusión puede dificultar tanto su implementación como la evaluación de proyectos que se declaran inclusivos (Loreman et al., 2014; Mendoza y Heymann, 2022). En este sentido, resulta clave indagar en las distintas nociones de inclusión, con el fin de construir un lenguaje común que posibilite posiciones compartidas y contextualizadas en torno a la idea de calidad educativa (Ainscow, 2020).

En este contexto, este trabajo pone especial atención al ámbito del liderazgo escolar, pues la literatura especializada señala la complejidad de transitar hacia un modelo inclusivo sin un equipo directivo comprometido con los valores de la inclusión (León-Guerrero et al., 2025). Si bien la evidencia empírica ha documentado prácticas de liderazgo inclusivo (Valdés et al., 2025), este estudio ofrece un aporte original y relevante al analizar, desde un enfoque situado, cómo los equipos directivos configuran significados sobre la inclusión en escuelas que ya se encuentran comprometidas con los valores inclusivos, un campo escasamente explorado en la literatura nacional e internacional (Améstica, 2024). Por esta razón, el objetivo de este artículo es explorar y analizar las concepciones de inclusión que poseen equipos directivos en escuelas con proyectos educativos orientados a la inclusión.

### 1.1. Revisión de literatura

La inclusión en la escuela ha evolucionado desde un enfoque centrado en la escolarización de estudiantes con discapacidad hacia una concepción más amplia, compleja y estructural. Lejos de tratarse de una estrategia técnica y universal, hoy se entiende como un principio ético y político que cuestiona y reconfigura los sistemas, culturas y prácticas de los modelos educativos contemporáneos (Ainscow, 2020; Armijo-Cabrera, 2018; Artiles & Kozleski, 2016). Esta transformación ha sido apoyada y promovida por organismos internacionales como UNESCO y UNICEF, entre otros (Azorín et al., 2017). En este marco, la inclusión implica desafíos sistémicos que exceden los ajustes individuales, haciendo imprescindible sistematizar las nociones que circulan en las escuelas para comprender cómo se configura este principio en la práctica (Mendoza y Heymann, 2022).

Sistematizar la literatura que aborda las concepciones de inclusión excede las posibilidades de este trabajo; sin embargo, conviene revisar algunos textos que ilustran la complejidad conceptual del término. De acuerdo con Kruschler et al. (2019), las definiciones de inclusión varían desde enfoques centrados en la ubicación física hasta concepciones comunitarias que abogan por transformar la escuela en una comunidad que valore la diversidad en todas sus formas. Van Mieghem et al. (2020) proponen tres niveles de inclusión: una centrada en necesidades educativas especiales, otra en la transformación de prácticas pedagógicas, y una estructural, orientada al rediseño de los sistemas escolares. A su vez, Ainscow y Miles (2008) identifican al menos cinco enfoques, desde el más limitado vinculado a la discapacidad hasta uno que concibe la inclusión

como sinónimo de Educación para Todos. Armijo-Cabrera (2018), por su parte, distingue entre una inclusión educativa centrada en lo escolar; y una inclusión social que problematiza la justicia desde una lógica estructural más amplia. Esta pluralidad, de acuerdo con Carrillo-Sierra (2019), refleja que la inclusión es, simultáneamente, un ideal ético, un instrumento de política pública y un terreno de disputa epistemológica. Qvortrup y Qvortrup (2017) plantean que la inclusión debe observarse desde tres dimensiones distintas: el nivel en que se produce (institucional, interpersonal o individual), el tipo de comunidad que se analiza (aula, patio, grupos de pares, etc.), y el grado de pertenencia que se experimenta.

Otros estudios muestran que la educación inclusiva apertura una diversidad de conceptos y posicionamientos en las políticas internacionales (Giné, 2013; Azorín et al., 2017), en la investigación educativa (Valdés et al., 2022), en las escuelas (Valdés, 2024) y en los actores escolares (Otárola y Godoy, 2024), razón por la cual Ocampo (2023) señala que la educación inclusiva es siempre un concepto dilemático. A nivel latinoamericano, investigaciones recientes muestran desafíos conceptuales y prácticos similares a los observados en el sistema chileno, especialmente en relación con la tensión entre enfoques normativos de inclusión y las culturas escolares que los equipos directivos buscan construir (Valdés et al., 2023). En consecuencia, no basta con declarar la inclusión, hay que organizar el modo en que se comprende y se aplica (Iglesias & Martín, 2020).

En el ámbito del liderazgo escolar, la inclusión ha sido menos explorada que en otros campos, pese a su relevancia en la transformación educativa. La literatura especializada destaca que los equipos directivos deben liderar desde concepciones claras de inclusión para movilizar estructuras, recursos y comunidades escolares (Améstica, 2024). Para ello, resulta fundamental establecer un lenguaje común e institucionalizado que oriente las prácticas escolares (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019), ya que, como plantean Eikeland y Ohna (2022), las prácticas inclusivas solo son viables cuando los líderes escolares adoptan una perspectiva inclusiva explícita. En el caso chileno, Cuéllar et al. (2025) señalan que los directivos presentan concepciones variadas sobre la inclusión, tendiendo a entenderla como el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, sin discriminación y con igualdad de oportunidades. No obstante, su enfoque sigue siendo predominantemente moderado, focalizado en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y en situación de vulnerabilidad socioeconómica (VSE), lo que coincide con lo señalado por Lambrecht et al. (2022), quienes advierten una comprensión de la inclusión centrada en la equidad para grupos en desventaja. De manera similar, Aravena et al. (2019) observan que los directivos tienden a adoptar un enfoque técnico, limitado al cumplimiento de lo legislativo. En contraste, Valdés et al. (2025) han encontrado matices en las concepciones de inclusión de líderes inclusivos dando cuenta de una mirada amplia centrada en la cultura inclusiva y en la valoración de la diversidad. Estos y otros estudios evidencian que la inclusión no es un asunto resuelto en los equipos directivos, lo que subraya la necesidad de seguir explorando sus concepciones para abordar críticamente la inclusión desde la perspectiva del liderazgo escolar (Améstica, 2024; Cuéllar et al., 2025; Lizama-Zamora y Cuéllar, 2025).

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño y enfoque

En función del objetivo del estudio se optó por un enfoque cualitativo y por un método de estudio de casos. Este método consiste en la sistematización de ejemplos empíricos que tienen características particulares y que además están relacionadas entre sí (Flick, 2015). Para este estudio se entienden como casos aquellas organizaciones educativas que poseen un proyecto educativo institucional con sello inclusivo.

### 2.2. Procedimiento

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015) orientado a construir un corpus de ejemplos empíricos de alta intensidad (Patton, 2002). Inicialmente, se contactó a 52 escuelas de las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío, a las cuales se les presentaron los objetivos del estudio y el procedimiento de participación. A todas ellas se aplicó el instrumento “Liderando la Educación Inclusiva en la Educación Obligatoria” (LEI-Q), validado en Chile, con el propósito de identificar establecimientos con una alta frecuencia de prácticas de liderazgo inclusivo.

A partir de estos resultados se seleccionaron seis escuelas que cumplieran con tres criterios principales. Primero, debían tener a la inclusión como sello de su proyecto educativo institucional. Para verificar este criterio, se revisaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) —tanto los disponibles públicamente como los proporcionados por las propias escuelas— identificando declaraciones, sellos o ejes estratégicos que definieran la inclusión como principio orientador. El segundo criterio consistió en que las escuelas no contaran



con procesos selectivos de admisión y fueran gratuitas. El tercer criterio se relacionó con reportar una alta frecuencia de prácticas inclusivas según el LEI-Q. Este criterio se operacionalizó mediante los puntajes obtenidos en sus cuatro dimensiones —apertura a la comunidad, escuela como espacio inclusivo, gestión de la enseñanza y desarrollo profesional docente, y centro educativo como comunidad— en una escala de 1 a 4. Se consideró que una escuela presentaba una alta frecuencia de prácticas inclusivas cuando alcanzaba puntajes iguales o superiores a 2.50, correspondientes a un liderazgo “sustancialmente implementado”, lo que refleja prácticas sostenidas de liderazgo para la inclusión.

### 2.3. Participantes

Las seis escuelas seleccionadas pertenecen a educación primaria y se distribuyen en tres regiones del país. La tabla 1 presenta sus principales características, junto con el número de entrevistas realizadas en cada una. Participaron 43 miembros del equipo directivo ampliado (director(a), jefaturas técnico-pedagógicas (UTP), orientadores, inspectores, encargados de convivencia y coordinadores de Programas de Integración Escolar (PIE).

**Tabla 1**

*Caracterización de las escuelas participantes del estudio*

Escuela	Puntaje LEI Q	Ubicación	Matrícula	Entrevistas
1	2,80	Región Metropolitana	360	6
2	3,04	Región de Valparaíso	234	7
3	2,62	Región de Valparaíso	459	11
4	2,92	Región de Valparaíso	456	8
5	3,29	Región de Valparaíso	132	6
6	3,11	Región del Biobío	200	5

### 2.4. Instrumentos

#### 2.4.1. Entrevistas individuales

Se realizaron 43 entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado, centradas en tres ejes principales: (a) las concepciones de inclusión expresadas por los equipos directivos; (b) las barreras institucionales que dificultan su implementación; y (c) los facilitadores y prácticas que favorecen el desarrollo de procesos inclusivos. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos y se desarrollaron en los espacios de las escuelas y en los horarios de jornada laboral establecidos.

### 2.5. Análisis

El análisis se desarrolló mediante un análisis de contenido semántico (Vásquez, 1994), entendido como un proceso interpretativo orientado a reconstruir los modos en que los sujetos producen significado en torno a la inclusión. Para asegurar rigor y coherencia analítica, el trabajo implicó una organización sistemática del corpus y la construcción de una base hermenéutica que permitiera articular las unidades de sentido en diálogo con el marco conceptual del estudio. Posteriormente, se realizó una codificación abierta que permitió identificar patrones discursivos emergentes sin imponer categorías apriorísticas, seguida de una categorización temática que articuló niveles crecientes de abstracción.

### 2.6. Consideraciones éticas

El estudio contó con autorizaciones institucionales y se aplicaron los procedimientos éticos correspondientes con las directoras de cada escuela y con cada participante del estudio. Todos los sujetos fueron informados de sus derechos y firmaron consentimiento informado, asegurándose voluntariedad, confidencialidad y resguardo de datos.

## 3. Resultados

El análisis de las nociones de inclusión revela la coexistencia de múltiples sentidos y tensiones en su construcción cotidiana. En un primer plano descriptivo, emergen patrones discursivos que conciben la inclusión como enseñanza inclusiva, como espacio heterogéneo o como cuestión ética y de convivencia, entre otros repertorios que se superponen y dialogan entre sí. Estas nociones no deben entenderse como categorías excluyentes, sino como configuraciones de sentido que pueden aparecer simultáneamente en el relato de una misma persona o escuela. Asimismo, en función de roles y posiciones institucionales, se

identifican énfasis diferenciados —más pedagógicos en jefaturas técnico-pedagógicas y más relacionales en encargados de convivencia—, aunque sin constituir clasificaciones cerradas. En un segundo nivel interpretativo, estas nociones se articulan en marcos analíticos de distinto alcance, evidenciando que los discursos sobre inclusión no operan al mismo nivel de abstracción. Algunos sentidos se sitúan en planos ético-normativos, otros en prácticas pedagógicas concretas y otros en dinámicas organizacionales y relacionales de la vida escolar. La distinción entre ambos niveles permite comprender tanto la diversidad de repertorios como su jerarquía conceptual y su relevancia para interpretar los modos en que los equipos directivos significan la inclusión en contextos escolares.

### 3.1. Marco descriptivo

Aunque el análisis no persigue establecer jerarquías numéricas ni distribuciones cuantitativas, la lectura del corpus permite identificar ciertas tendencias discursivas que emergen con mayor fuerza en los relatos de los equipos directivos. En particular, destacan significados asociados a la enseñanza inclusiva y al reconocimiento de la diversidad como elementos recurrentes en la manera en que los actores escolares articulan la noción de inclusión. Estos discursos, más presentes en comparación con otros, conviven con interpretaciones menos frecuentes, vinculadas a la inclusión como derecho, como horizonte ético o como una transformación estructural de la escuela. Lejos de configurar categorías excluyentes, estos patrones revelan zonas de mayor densidad discursiva y otras de menor presencia, lo que evidencia la coexistencia de capas de sentido que se activan con distinta intensidad según las experiencias, roles y preocupaciones institucionales de quienes participan del estudio.

#### 3.1.1. Enseñanza para todos

Esta primera categoría expone una forma de entender la inclusión como una práctica pedagógica situada en el aula, basada en la diversificación de estrategias para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado, más allá de sus condiciones individuales. Se precisan ideas como la planificación escolar, el trabajo colaborativo y las metodologías de enseñanza.

"[sobre la inclusión] se hacen adecuaciones curriculares en el aula con las educadoras PIE, en las reuniones de equipo de aula las educadoras PIE tienen reuniones con los profesores, en estas reuniones de equipo de aula también se toman medidas en relación con estos estudiantes" (Inspectora, EPH)

Lo que estamos haciendo [en inclusión] es, básicamente, garantizar que los chiquillos estén en las clases y participen de las clases, a partir de elementos como diversificación" (Coordinadora PIE, ESDG).

La cita anterior refuerza una noción extendida de inclusión como parte inherente del quehacer docente, centrada en el aula, en la colaboración con profesionales de apoyo y en la planificación diferenciada. Una idea clave y muy arraigada en el contexto chileno a nivel ministerial es la diversificación de la enseñanza, centrada principalmente en el uso del Diseño Universal del Aprendizaje. Se destaca la colaboración profesional como elemento clave, aunque también se observa un enfoque funcional a la cobertura curricular como dimensión prioritaria de la inclusión en la escuela.

#### 3.1.2. Asunto legal y normativo

La inclusión es entendida desde los participantes como una obligación legal vinculada al cumplimiento de normativas, decretos y protocolos institucionales. Esto se debe, principalmente, a que en los últimos 15 años Chile ha consolidado un conjunto de normativas que buscan garantizar la inclusión en la escuela como, por ejemplo, la Ley de Inclusión Escolar (2015) y otros decretos actuales en materia de abordaje de la diversidad.

"Sí, crear protocolos, por ejemplo, con los DEC [Desregulación Emocional y/o Conductual], desde la regulación, tenemos muchas niñas que ya también hubo que hacer esos protocolos, concientizar a la familia, acercarlo a la ley de la familia, sobre todo a los niños TEA" (Inspector, ESC)

"la inclusión desde el día uno ha sido así, digamos, porque hemos tenido que capacitar, capacitarnos, aprender nosotros también dentro de de lo que es estas nuevas leyes, estas nuevas normas y cómo abordarlos como equipos " (Jefa de unidad técnica, EOPC).

Las entrevistas muestran una mirada normativa y protocolar de la inclusión, centrada en el cumplimiento de la política y en las capacitaciones en el contexto de los mandatos normativos. Si bien este enfoque asegura condiciones mínimas de acceso, puede volverse reduccionista si no se acompaña de reflexión crítica (Ainscow, 2020).

### 3.1.3. Espacio heterogéneo

Otra forma muy presente para entender la inclusión es concebirla como un espacio en el que la diversidad es constitutiva y enriquecedora, y donde todas las identidades deben ser reconocidas. Se basa en la idea de que todos son bienvenidos a las escuelas, lo que garantiza la presencia de diversidades (cognitiva, cultural, religiosa, etc.).

"Cada sala de clase hay una multiplicidad de diversidad que tenemos que hacernos cargo, por eso también lo incluimos como uno de los sellos de nuestra escuela, que es resultados de aprendizaje de calidad en la diversidad" (Directora, ESC)

"Es que hora, aquí sí se abre la puerta, aquí se recibe, aquí los brazos están abiertos y siempre buscando lo mejor y siempre adecuando a cada uno y este de que tiene cada uno frente a cada a su situación puntual es un trabajo de hormiga y de joyería, pero así uno siente que está, que está en la inclusión" (Orientadora, ETL).

Las citas revelan una comprensión de la inclusión como presencia y valoración positiva de diversidad en la escuela. Esta concepción da cuenta de concepciones personales favorecedoras para la inclusión, aunque no abre la inclusión a dimensiones más complejas (Armijo-Cabrera, 2018).

### 3.1.4. Cuestión ética y valórica

La inclusión se plantea como un asunto axiológico, como un imperativo ético y valórico, centrado en el respeto, la empatía y la igualdad como principios educativos transversales. Los participantes señalan que la inclusión se juega en las relaciones y en un conjunto de valores que deberían guiar la acción de la escuela.

"Desde el momento de la formación, [...] todos los seres humanos somos iguales, tenemos que ser solidarios, empáticos [...]" (Inspector, ESC)

"Siento que es clave para el tema de la inclusión trabajar desde el respeto, de la aceptación del otro, de la empatía, que son valores para nosotros fundamentales que están en nuestro país, nos parecen y creo que de ahí se son las bases de la inclusión" (Encargada de convivencia, EVP).

Esta concepción trasciende lo normativo y lo pragmático y sitúa la inclusión como parte del proyecto formativo de la escuela situándola en una declaración de principios con fuerte énfasis en valores.

### 3.1.5. Actividad participativa

Se concibe la inclusión como un proceso democrático que requiere la participación de todos los actores de la comunidad educativa. A diferencia, por ejemplo, de la idea de entender la inclusión como presencia en la escuela, en esta concepción se materializa la importancia de que la diversidad sea parte activa de la cultura escolar de la inclusión.

"Queremos que este espacio sea un espacio para todos [...] para que todos puedan aprender, para que todos puedan participar [...] la escuela tiene que ser pa' fuera y tiene que estar conectada con los vecinos, con las organizaciones (Encargado de convivencia, ESDG)



Esta concepción entiende la inclusión en su dimensión democrática, posicionando la participación como un derecho y un deber colectivo. La escuela aparece como comunidad ampliada y abierta, donde se espera que todos participen y se relacionen en la vida escolar cotidiana.

### 3.1.6. Cuestión de derechos

La inclusión se entiende como un derecho humano inalienable, que debe ser garantizado por todas las instituciones educativas sin condiciones ni excepciones. En esta concepción la inclusión aparece como una obligación de las escuelas, por un lado, y como un derecho que tienen los estudiantes de educarse en espacios dignos.

“La inclusión va de la mano con el enfoque de derecho. Es como irónico, pero en el fondo decir que para mí no es tema, o sea, es como que somos todos iguales y todos tenemos los mismos derechos, para mí no debería existir la palabra inclusión” (Directora, EVP).

La cita apunta a un tránsito conceptual importante: dejar de considerar la inclusión como una concesión voluntaria para asumirla como una obligación ética y jurídica. Esta concepción implica revisar críticamente las prácticas escolares que reproducen desigualdades y avanzar hacia una cultura institucional donde cualquier forma de exclusión sea inaceptable.

### 3.1.7. Programa de apoyo

En esta concepción, la inclusión está vinculada principalmente por el trabajo que realizaran los equipos docentes y no docentes en el contexto de los PIE. De esta manera, la inclusión se vincula con el rol de los educadores especialistas, la codocencia, las evaluaciones y el abordaje técnico de la diversidad basada en diagnósticos.

“Trabajamos directamente con el equipo de integración, ellos nos dan apoyo para saber, por ejemplo, cuáles son las necesidades específicas de algunos estudiantes desde los diagnósticos y que no sean solamente como te digo yo académico.” (Orientadora, ESC)

“Yo no tengo mucha injerencia sobre la inclusión [...] esto generalmente lo ve UTP con la coordinadora del PIE.” (Inspectora, ESDG)

Esta concepción muestra cómo la inclusión se institucionaliza a través de dispositivos técnicos y equipos específicos. Asoma el protagonismo de los equipos que coordinan el PIE y los diagnósticos de los estudiantes. Si bien estos apoyos son fundamentales, existe el riesgo de delegar completamente la responsabilidad en el equipo PIE, lo que puede desarticular el compromiso del resto del profesorado.

### 3.1.8. Buena convivencia escolar

Desde esta concepción, la inclusión se relaciona con un clima escolar positivo, basado en el respeto, la empatía, el buen trato y la resolución pacífica de conflictos, como condiciones necesarias para el aprendizaje. La idea de buen ambiente escolar es central en esta concepción para articular los objetivos del proyecto de inclusión.

“[...] la inspectoría es en general y un poco la convivencia apoyan mucho a la inclusión con respecto a que nosotros somos una primera línea [...] porque nosotros desde Inspectoría, vemos quien se desregula de los primeros [...]” (Inspector, ETL)

“[...] desde generar estrategias promocionales, del respeto, de la aceptación del otro, de la empatía [...] siento que de ahí se son las bases de la inclusión.” (Encargada de Convivencia, EVP)

La convivencia escolar emerge como un pilar fundamental de la inclusión. Las citas reflejan un compromiso con la creación de espacios seguros, donde el bienestar socioemocional de los estudiantes es prioritario. Este enfoque reconoce que no puede haber inclusión sin una cultura escolar que promueva relaciones positivas.

### 3.1.9. Colectivos minoritarios

La inclusión se asocia con la atención particular a grupos históricamente excluidos (estudiantes migrantes, con discapacidad, pueblos originarios), implicando procesos de adaptación institucional frente a nuevos desafíos.

“Cada vez fueron llegando al colegio estudiantes con más necesidades y nosotros nos vimos en ese sentido con poca herramienta para manejar algunos temas de inclusión y tuvimos que prepararnos [...] esos chiquillos empezaron a llegar porque son niños normales como nosotros con alguna condición nada más” (Orientadora, ESC)

La cita muestra cómo la inclusión aparece ligada al ingreso de estudiantes con características específicas que desafían las prácticas escolares habituales. Se refleja una disposición positiva, aunque también una mirada focalizada y reactiva, centrada en adecuarse a la diferencia. Esto puede reforzar una lógica de atención por excepción, que, aunque necesaria en primera instancia, debe evolucionar hacia un enfoque más preventivo y estructural.

### 3.1.10. Concepción amplia

La inclusión es vista como una perspectiva transversal que debe permear todas las relaciones, niveles y dimensiones de la vida escolar, no solo centrarse en los estudiantes, sino también en los adultos, las prácticas institucionales y la cultura organizacional.

“[...] te das cuenta que las personas... Les cuesta mucho que asuman ese concepto y que lo abracen y que lo internalicen, y que realmente sean inclusivos en todo momento y con todos y con todos [...] no solamente con los niños, sino que también con los adultos.” (Directora, EHP)

“[...] lo que es sumamente positivo, los niños acá. En todas sus sus áreas son atendidos y está el espacio para que ellos no queden fuera.” (Orientadora, EPH)

Estas citas aportan una mirada institucional y sistémica de la inclusión. Se reconoce que este no es un tema que se agote en las aulas o con ciertos estudiantes, sino que involucra a toda la comunidad escolar. Esta perspectiva integral permite superar visiones patologizantes y promueve una cultura inclusiva sostenida en el tiempo.

## 3.2. Marco analítico emergente

El análisis no solo permitió identificar repertorios descriptivos sobre la inclusión, sino también reconstruir tres marcos analíticos de distinto alcance conceptual que organizan, jerarquizan y articulan las nociones presentes en los discursos de los equipos directivos. Estos marcos operan de forma entrelazada, aunque se sitúan en planos diferenciados —normativo, pedagógico y organizacional-relacional—, lo que permite comprender cómo los actores escolares atribuyen sentido a la inclusión, cómo justifican sus prácticas y dónde emergen tensiones entre principios, expectativas y condiciones institucionales. La lectura interpretativa revela además que las nociones no son excluyentes: una misma persona puede transitar entre los tres marcos, lo que evidencia la aún más la complejidad del pensamiento sobre inclusión en contextos escolares.

### 3.2.1. Marco normativo: la inclusión como principio orientador

El primer marco agrupa discursos que sitúan la inclusión en un plano ético, valórico y de derechos, configurando un horizonte normativo que orienta el quehacer escolar más allá de las obligaciones administrativas. En este nivel, la inclusión se entiende como un imperativo moral que interpela a la institución en su conjunto, asociado a ideas de justicia, dignidad y reconocimiento de todas las personas. Esta perspectiva funciona como un marco de referencia que da sentido a las decisiones cotidianas y legitima ciertos posicionamientos institucionales. Así, la inclusión aparece como una exigencia estructural del sistema escolar, pero también como un compromiso interno que la comunidad educativa debe asumir activamente. La relevancia de este nivel radica en que define el tono y los límites del discurso institucional: establece qué se considera aceptable, deseable o posible. Al mismo tiempo, revela tensiones entre este horizonte ético y las restricciones normativas o administrativas que enfrentan las escuelas. Este marco, por tanto, ilumina los desfasajes entre lo que la inclusión debiera ser y lo que puede efectivamente realizarse.



### 3.2.2. Marco pedagógico: la inclusión como práctica de aula

El segundo marco reúne nociones centradas en la práctica pedagógica y en las posibilidades de la enseñanza en contextos heterogéneos. Aquí la inclusión se concibe como la capacidad del aula para acoger, diversificar y sostener aprendizajes significativos para todos los estudiantes. Este marco se articula en torno a configuraciones que describen la inclusión como “enseñanza inclusiva”, “espacio heterogéneo”, “participación estudiantil” o “diversificación de estrategias”, destacando el rol del profesorado como agente clave en la concreción de los principios inclusivos.

Este nivel muestra tensiones críticas: por un lado, existe conciencia de la relevancia pedagógica de la inclusión; por otro, emergen límites materiales y simbólicos que dificultan sostener estas prácticas de manera sistemática. Los discursos docentes y directivos evidencian el peso de currículos prescriptivos, tiempos fragmentados, demandas externas y condiciones laborales que restringen la posibilidad de innovar o adaptar el trabajo pedagógico. La importancia de este marco, por lo tanto, radica en que conecta directamente las concepciones de inclusión con el quehacer cotidiano, mostrando que la inclusión depende de las condiciones de trabajo que habilitan o limitan la agencia pedagógica.

### 3.2.3. Marco organizacional y relacional: la inclusión como experiencia

El tercer marco agrupa sentidos ligados a la vida escolar, la convivencia y la manera en que las escuelas organizan las relaciones, los apoyos y los climas escolares. Aquí la inclusión se concibe como una práctica relacional sostenida por culturas escolares específicas. Las nociones vinculadas a “buena convivencia”, “ambientes escolares”, “participación de colectivos minoritarios” o “trabajo colaborativo” aparecen como expresiones de una inclusión que se experimenta en el terreno más concreto del día a día escolar. Este nivel evidencia que la inclusión también se construye en las interacciones cotidianas: en cómo se gestiona el conflicto, cómo se distribuyen responsabilidades, cómo se reconocen las diferencias, o cómo se movilizan recursos para sostener procesos de participación y bienestar. Las tensiones en este marco muestran que las escuelas pueden contar con discursos éticos robustos y prácticas pedagógicas diversificadas, pero seguir enfrentando obstáculos relacionales derivados de climas complejos, estructuras rígidas o culturas institucionales que reproducen formas de exclusión sutil. La relevancia de este marco radica en que permite comprender la inclusión como experiencia o práctica vivida, donde la cultura escolar, la convivencia y la organización institucional son tan determinantes como las prácticas pedagógicas.

Finalmente, un elemento relevante que emerge al articular estos tres marcos es la manera en que los roles profesionales median la producción de sentido sobre la inclusión. Las jefaturas técnico-pedagógicas tienden a inscribirse con mayor fuerza en el marco pedagógico-técnico, enfatizando la diversificación de la enseñanza y las prácticas de aula; mientras que los encargados de convivencia movilizan significados más vinculados al marco organizacional-relacional, centrados en la gestión del clima escolar, la resolución de conflictos y las interacciones cotidianas. A su vez, las directoras y equipos directivos de mayor rango suelen situar sus discursos en el marco ético-normativo, articulando principios institucionales y horizontes formativos más amplios. Estas tendencias no operan como patrones cerrados ni exclusivos, pero revelan cómo las responsabilidades institucionales y las experiencias profesionales condicionan (aunque no determinan) las capas de sentido con que cada actor interpreta la inclusión.

## 4. Discusión

La educación inclusiva, pese a su amplio impulso en la agenda internacional, sigue siendo un concepto tensionado, lo que exige abordar sus aristas críticas a la luz del análisis empírico. En este marco, un aporte distintivo de este estudio radica en su focalización en escuelas que ya presentan niveles sustanciales de liderazgo inclusivo, identificadas mediante un instrumento validado (LEI-Q). Esta selección permitió examinar las concepciones de inclusión no en cualquier contexto, sino en organizaciones que han avanzado institucionalmente hacia este enfoque, constituyendo un ámbito escasamente explorado por la literatura chilena y ofreciendo una mirada situada sobre cómo se configuran estos significados en equipos de liderazgo.

En primer lugar, aunque los profesionales entrevistados manifiestan distintas perspectivas sobre la inclusión, coinciden en identificar lo pedagógico, lo ético y lo participativo como ejes fundamentales. Este consenso representa un avance importante, considerando que la evidencia ha mostrado una tendencia a comprender la inclusión principalmente desde la perspectiva del acceso de grupos minoritarios a la escuela regular (Cuéllar et al., 2025). Es altamente probable que esto se deba a que las escuelas participantes tienen un proyecto educativo comprometido y consensuado en torno a la inclusión, lo que facilita un lenguaje común (Valdés, 2024). Sin embargo, no es menos preocupante dos elementos; primero, la escasa presencia de

enfoques centrados en los derechos humanos, lo que revela desafíos normativos y formativos para avanzar hacia una inclusión más integral (Armijo-Cabrera, 2018); y la dificultad de encontrar nociones de la inclusión más allá del espacio escolarizado. Tal como señalan Qvortrup y Qvortrup (2017), “la educación inclusiva debe abordar no solo las actividades dentro del aula, sino también las actividades en otros ámbitos” (p. 2).

En segundo lugar, los hallazgos del estudio sugieren que las nociones de inclusión movilizadas por los equipos directivos no constituyen meras categorías descriptivas, sino arquitecturas de sentido que operan en distintos planos epistemológicos y organizacionales. La articulación entre los marcos normativos, pedagógicos y organizacionales muestra que los discursos sobre inclusión no pueden comprenderse como repertorios aislados, sino como campos de significación estratificados, donde se tensionan principios axiológicos, racionalidades pedagógicas y lógicas institucionales (Ainscow, 2020; Slee, 2019). Desde esta lectura, la inclusión aparece simultáneamente como horizonte moral, dispositivo pedagógico y práctica institucional situada, revelando la coexistencia —y a veces la fricción— de distintas racionalidades que estructuran el trabajo escolar. Esta complejidad coincide con planteamientos críticos que entienden la inclusión como un proyecto inherentemente dilemático, atravesado por disputas entre normatividad y práctica (Ocampo, 2023), entre reconocimiento y redistribución (Valdés, 2024) y entre discursos institucionales y condiciones materiales de posibilidad (Cuéllar et al., 2025). Interpretar los resultados desde estos marcos permite comprender que las tensiones no obedecen únicamente a limitaciones instrumentales, sino a la dificultad estructural de estabilizar un concepto de inclusión en sistemas educativos marcados por presiones performativas, demandas de gestión y expectativas políticas contradictorias. De este modo, los marcos interpretativos iluminan la dimensión política, epistémica y organizacional del problema, invitando a pensar la inclusión como un proceso relacional e inacabado, que requiere mediaciones constantes entre principios, prácticas y estructuras institucionales.

En tercer lugar, un hallazgo relevante es que los cargos y los ámbitos de acción de los entrevistados construyen versiones específicas de la inclusión en la escuela. Las coordinadoras PIE, encargadas de convivencia e inspectoras destacan la inclusión como enseñanza para todos, cuestión valórica y actividad participativa, reflejando un enfoque pragmático pero relacional. Las directoras y jefas de UTP combinan enfoques normativos y organizacionales, mientras que las orientadoras enfatizan aspectos valóricos. Una primera reflexión apunta a que las nociones de inclusión siguen fragmentadas según funciones, lo que puede dificultar una acción institucional coherente. La inclusión no debiera depender del cargo, sino constituirse en un eje transversal compartido por toda la comunidad educativa.

En cuarto lugar, y de manera especialmente significativa para los propósitos de este estudio, resulta fundamental analizar la relación entre liderazgo escolar y educación inclusiva. La inclusión, entendida como un concepto multidimensional y profundamente contextual (Valdés, 2024), no puede ser reducida a un conjunto fijo de estrategias o normativas universales. Su aplicación efectiva en las escuelas exige acuerdos locales y situados, contruidos a partir del diálogo entre los distintos actores escolares y mediados por el liderazgo directivo (Ainscow, 2020). En este sentido, el rol de los equipos directivos es crucial, ya que no solo gestionan recursos y orientan prácticas, sino que también interpretan y traducen las políticas de inclusión al lenguaje cotidiano de cada comunidad educativa (Cuéllar et al., 2025). Su capacidad para generar consensos, leer las particularidades del contexto y promover una cultura institucional comprometida con la equidad es lo que permite que la inclusión deje de ser una aspiración abstracta para convertirse en una práctica reflexiva (Améstica, 2024).

Las escuelas participantes se distinguen por tener la inclusión como eje central de su proyecto educativo y por contar con liderazgos orientados explícitamente a fortalecer esta dimensión. En este marco, las nociones de enseñanza para todos y espacio heterogéneo revelan que la diversidad no se concibe como un obstáculo, sino como una característica constitutiva del entorno escolar, que debe ser reconocida, valorada y abordada pedagógicamente (Rante et al., 2020). Esta concepción se vincula con la literatura que destaca el rol del liderazgo inclusivo en la complejización y profundización del enfoque de inclusión escolar (Améstica, 2024), subrayando la necesidad de equipos directivos con una visión clara y transformadora sobre la diversidad. Como señala Armijo-Cabrera (2018), “la inclusión está siempre en construcción [...] es un proceso activo que debe funcionar de manera permanente” (p. 6). Esta naturaleza dinámica exige que los equipos directivos lideren procesos de cambio institucional capaces de promover comunidades escolares acogedoras, reflexivas y democráticas. A diferencia de lo que muestran otros estudios —no centrados en líderes inclusivos— que advierten la persistencia de visiones reduccionistas y dicotómicas por parte de los equipos directivos en torno a la inclusión (Cuéllar et al., 2025; Lambrecht et al., 2022; Aravena et al., 2019), los hallazgos de este estudio refuerzan la importancia de un enfoque de liderazgo orientado a la inclusión como condición clave para transformar la organización y la cultura escolar (Améstica, 2024; Eikeland y Ohna, 2022; Valdés et al., 2025).

Finalmente, la reorganización interpretativa de los resultados dialoga de manera directa con investigaciones chilenas y extranjeras que han mostrado la coexistencia de racionalidades diversas en la construcción de la inclusión escolar. En el contexto nacional, estudios como los de Valdés (2024), Otárola y Godoy (2023) y Armijo-Cabrera (2018) coinciden en describir repertorios heterogéneos que oscilan entre perspectivas ético-normativas, enfoques centrados en el aula y comprensiones organizacionales o relacionales de la inclusión, evidenciando tensiones similares a las observadas en los equipos directivos de este estudio. A nivel internacional, la literatura también reporta la presencia de capas conceptuales superpuestas: investigaciones europeas y norteamericanas (Ainscow & Miles, 2008; Göransson & Nilholm, 2014; Kruschler et al., 2019; Van Miegheem et al., 2020) muestran cómo la inclusión se concibe simultáneamente como horizonte moral, dispositivo pedagógico y práctica institucional, reproduciendo fricciones entre discursos declarativos y condiciones reales de implementación. La confrontación entre estos hallazgos y la literatura previa sugiere, por tanto, que la diversidad y tensión entre marcos normativos, pedagógicos y relacionales no constituye una anomalía local, sino un patrón recurrente en sistemas educativos caracterizados por demandas contradictorias, presiones evaluativas y expectativas crecientes hacia la inclusión.

Las discusiones evidencian que el liderazgo escolar para la inclusión sigue siendo una dimensión clave que requiere mayor profundización en los estudios sobre inclusión educativa a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de los avances conceptuales, la inclusión educativa sigue siendo un concepto que aguanta múltiples estiramientos de sentido que requieren reflexión crítica sobre su implementación real. ¿Qué condiciones posibilitan que algunas escuelas desarrollen concepciones más amplias y profundas de inclusión educativa? ¿De qué manera las presiones burocráticas, evaluativas y normativas influyen en la construcción —o limitación— de culturas escolares inclusivas genuinas? ¿Qué implica, en la práctica cotidiana, que ciertas nociones de inclusión prevalezcan por sobre otras dentro de las comunidades escolares? Estas preguntas quedan como proyecciones que deben seguir profundizándose de acuerdo con una mirada crítica sobre cómo los equipos directivos entienden la educación inclusiva.

Este estudio presenta como principal limitación la ausencia de las voces de estudiantes y familias, así como la falta de técnicas grupales y participativas que habrían permitido poner en diálogo de manera más crítica los patrones de significado en torno a la inclusión. Estas omisiones abren proyecciones importantes para investigaciones futuras que amplíen el enfoque metodológico e incorporen la perspectiva de una diversidad mayor de actores escolares.

## 5. Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que las nociones de inclusión movilizadas por los equipos directivos configuran un repertorio amplio y heterogéneo, en el que coexisten sentidos vinculados a la enseñanza inclusiva, el reconocimiento de la diversidad, la convivencia escolar, el derecho a la educación, los apoyos especializados y la dimensión ética del quehacer escolar. Estos repertorios descriptivos evidencian que la inclusión no se expresa en un único significado, sino en un conjunto de nociones que se superponen, se tensionan y adquieren relevancia diferenciada según los roles y experiencias de los actores escolares.

La lectura interpretativa de estos repertorios permitió organizarlos en tres marcos analíticos de distinto alcance: (1) un marco normativo, que sitúa la inclusión como principio rector; (2) un marco pedagógico, que la concibe como práctica situada en la sala de clases; y (3) un marco organizacional-relacional, que la entiende como una experiencia cotidiana mediada por la convivencia, las estructuras escolares y la cultura institucional. Esta jerarquización ofrece una comprensión más profunda de las tensiones detectadas, mostrando que los desafíos de la inclusión no solo derivan de limitaciones prácticas, sino también de la dificultad para articular coherentemente principios éticos, decisiones pedagógicas y condiciones institucionales.

A partir de esta doble lectura, se sostiene que la inclusión escolar no puede ser concebida ni como un repertorio de prácticas instrumentales ni como un ideal normativo desprovisto de anclaje contextual. Su desarrollo demanda que las escuelas instauren procesos deliberativos capaces de articular críticamente los distintos niveles que la configuran, generando acuerdos colectivos en torno a su sentido, fortaleciendo las capacidades pedagógicas para responder a la heterogeneidad y consolidando estructuras organizacionales que posibiliten climas escolares inclusivos y sostenidos. En este marco, la inclusión se configura como un proceso institucional complejo, atravesado por tensiones entre principios y prácticas, que requiere la presencia de un liderazgo distribuido, la producción de coherencia interna y la activación de dinámicas colaborativas orientadas a construir respuestas colectivas, situadas y sostenibles en el tiempo.



### Contribución de los autores

**René Valdés:** Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación, Metodología, Administración del proyecto, Supervisión, Escritura del borrador original. **Sandra Urrea:** Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Análisis formal, Escritura (revisión y edición).

### Financiación y agradecimientos

Este estudio forma parte de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto Fondecyt N° 11230630 que estudia la relación entre liderazgo escolar y educación inclusiva.

### Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Améstica, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: Estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167–189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Aravena Kenigs, O., Riquelme Bravo, P., Mellado Hernández, M. E., & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusion of migrant students in the Region of La Araucanía, Chile: Representations from school leaders. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Artiles, A.J. y Kozleski, E. B. (2019). Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: Notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. *Práxis Educativa*, 14(3), 804-831. <https://doi.org/10.22412/PraxEduc.v.14n3.001>
- Azorín, C.M., Arnaiz Sánchez, P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1.021-1.045 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054387002>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Lom Ediciones.
- Carrillo-Sierra, S. (2019). Inclusive education: conceptual and epistemological review. *Perspectivas*, 4(2), 13-19. <https://doi.org/10.22463/25909215.1966>
- Cuéllar, C., Godoy Orellana, C., Horn Kupfer, A., Queupil Quilamán, J. P., & Nogués Bustamante, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: Las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 206–227. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157–170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de Inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.). *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Cuadernos de Educación.
- Hernández Álvarez A., Fernández Cabrera, J. M., Álvarez Pérez, P. y López Aguilar, D. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acción motriz*, 23, 22-29. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/133>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- León-Guerrero, M. J., López-López, M. C., & López-Fuentes, R. (2025). The pedagogical and inclusive leadership of school management teams. The views of generalist and special education specialist teachers in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2517045>
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 165-187. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>

- Mendoza, M. y Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-161. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>
- Otárola, F., & Godoy, G. (2022). ¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 22(2), 199–221. 10.35956/v.22.n2.2022.p.199-221
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rante, S. V. N., Helaluddin, Wijaya, H., Tulak, H., & Umrati. (2020). Far from expectation: A systematic literature review of inclusive education in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6340–6350. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082273>
- Reyes-Parra, P.A., Moreno Castiblanco, A.N., Amaya Ruiz, A. y Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- UNESCO. (2025). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning [Edición regional publicada en 2025]*. París: UNESCO.
- Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>
- Valdés, R. (2024). ¿Es posible conceptualizar la educación inclusiva? La necesidad de un lenguaje común y situado. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 472–487. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5760>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). School leadership competencies and practices for inclusion and social justice. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47–68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.