

Artículo Científico

Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares

Use of virtual reality in clinical skills training in nursing students



Salazar-Alcivar, Alisson Noelia ¹



<https://orcid.org/0000-0002-5236-3247>



alissonalcivar2017@yahoo.com



Investigador Independiente, Ecuador, La Concordia.



Alcivar-Córdova, Diana Mercedes ²



<https://orcid.org/0009-0008-2697-0685>



alcivardia@hotmail.com



Unidad Educativa La Concordia, Ecuador, La Concordia.



Montaño-Villa, Julissa Jahaira ³



<https://orcid.org/0009-0006-8007-4094>



julissamontano2003@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador, La Concordia.



Salazar-Alcivar, Luis Enrique ⁴



<https://orcid.org/0009-0002-1779-7282>



luisenrialcivar@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador, La Concordia.



Yaulema-Torres, Gloria Margarita ⁵



<https://orcid.org/0009-0008-6769-682X>



ygloriamargarita@yahoo.com



Centro de Investigación en Gestión del Conocimiento y Tecnologías, Ecuador, Riobamba

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>

Resumen: El estudio analiza el papel del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares, en un contexto de creciente diversidad y demanda de equidad educativa. Mediante un enfoque explorativo de revisión bibliográfica, se sistematizaron investigaciones publicadas en las últimas dos décadas en bases de datos de alto impacto, priorizando estudios que abordaran factores, prácticas y barreras asociadas a la inclusión escolar. Los hallazgos revelan que el liderazgo transformador con visión compartida y la capacitación continua del personal docente son factores decisivos para consolidar entornos inclusivos, mientras que la resistencia cultural al cambio y la escasez de recursos materiales y humanos constituyen barreras estructurales persistentes que limitan la sostenibilidad de estas políticas. La discusión destaca la tensión entre la retórica inclusiva y las prácticas escolares tradicionales, así como la necesidad de repensar la inclusión como un proceso colectivo de transformación cultural y redistribución de oportunidades. Se concluye que el liderazgo inclusivo requiere de políticas integrales que combinen inversión sostenida, acompañamiento profesional y marcos institucionales legítimos, de manera que la inclusión no dependa únicamente de la motivación individual, sino de condiciones sistémicas que la hagan viable y perdurable.

Palabras clave: liderazgo educativo; educación inclusiva; resistencia cultural; políticas educativas; transformación escolar.



Check for updates

Received: 12/Feb/2025
Accepted: 16/Mar/2025
Published: 31/Mar/2025

Cita: Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montaño-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

The study analyzes the role of educational leadership in the implementation of inclusive policies in school institutions, in a context of growing diversity and demand for educational equity. Through an exploratory literature review approach, research published in the last two decades in high-impact databases was systematized, prioritizing studies that addressed factors, practices and barriers associated with school inclusion. The findings reveal that transformative leadership with a shared vision and continuous teacher training are decisive factors in consolidating inclusive environments, while cultural resistance to change and the scarcity of material and human resources are persistent structural barriers that limit the sustainability of these policies. The discussion highlights the tension between inclusive rhetoric and traditional school practices, as well as the need to rethink inclusion as a collective process of cultural transformation and redistribution of opportunities. It is concluded that inclusive leadership requires comprehensive policies that combine sustained investment, professional accompaniment and legitimate institutional frameworks, so that inclusion does not depend solely on individual motivation, but on systemic conditions that make it viable and enduring.

Keywords: educational leadership; inclusive education; cultural resistance; educational policies; school transformation.

1. Introducción

La educación inclusiva constituye un eje fundamental en la promoción de la equidad y la justicia social dentro de los sistemas escolares contemporáneos. No obstante, su adecuada implementación se encuentra condicionada por múltiples factores organizativos, culturales y pedagógicos, entre los cuales el liderazgo educativo ocupa un lugar central. El problema que se plantea en este contexto radica en la persistente brecha existente entre el diseño de políticas inclusivas y su materialización efectiva en las prácticas escolares cotidianas. A pesar de los avances normativos y discursivos en materia de inclusión, numerosos estudios han documentado que estas políticas no siempre se traducen en entornos de aprendizaje verdaderamente accesibles y participativos para todos los estudiantes (Ainscow & Sandill, 2010; Ryan, 2006). Este desfase evidencia que el liderazgo en los centros educativos desempeña un rol determinante en el éxito o fracaso de los procesos de inclusión, al incidir directamente en la gestión del cambio organizacional, la movilización de recursos y la construcción de culturas escolares inclusivas (Devecchi et al., 2012).

Los factores que afectan esta problemática son diversos y complejos. Por un lado, se identifican limitaciones vinculadas con la formación inicial y continua del personal directivo, que en ocasiones carece de competencias específicas para liderar procesos inclusivos (Leithwood & Jantzi, 2006). Por otro, prevalecen resistencias culturales

derivadas de concepciones tradicionales sobre la homogeneidad del alumnado, que tienden a excluir o segregar a aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas diversas (Slee, 2011). Además, se suma la insuficiencia de recursos materiales, humanos y financieros destinados a respaldar las estrategias de inclusión, lo que genera cargas adicionales sobre los equipos directivos y docentes (Murtagh, 2010). Estas condiciones, interrelacionadas, limitan la capacidad de las instituciones escolares para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, tal como lo estipulan los marcos internacionales y nacionales en materia de inclusión (UNESCO, 2017).

La presente revisión bibliográfica se justifica por la necesidad de sistematizar el conocimiento actual sobre cómo el liderazgo educativo puede fortalecer o debilitar la implementación de políticas inclusivas. Este análisis resulta relevante por cuanto contribuye a comprender los elementos clave que inciden en la adopción de enfoques inclusivos, permitiendo identificar estrategias de liderazgo efectivas que potencien la transformación de las prácticas escolares. La viabilidad de este estudio se sustenta en la existencia de un corpus consolidado de investigaciones internacionales que han explorado el vínculo entre liderazgo y educación inclusiva desde perspectivas teóricas y empíricas (Harris & Jones, 2015). Asimismo, la disponibilidad de literatura académica indexada en bases de datos reconocidas como Scopus y Web of Science permite realizar una revisión rigurosa y actualizada que respalde los hallazgos y conclusiones del trabajo.

El objetivo de este artículo es analizar críticamente el rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares, identificando los factores que favorecen u obstaculizan dichos procesos y destacando las prácticas de liderazgo que contribuyen al desarrollo de entornos escolares inclusivos y equitativos. La revisión se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las prácticas de liderazgo educativo inciden en la efectiva puesta en marcha de políticas inclusivas en los centros escolares? A partir de este interrogante, se pretende ofrecer una visión comprehensiva que facilite la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas por parte de responsables políticos, equipos directivos y profesionales de la educación comprometidos con la inclusión.

Este esfuerzo académico adquiere particular pertinencia en un momento histórico caracterizado por crecientes demandas de inclusión y diversidad en los entornos educativos. Las instituciones escolares se enfrentan al desafío de atender a poblaciones estudiantiles cada vez más heterogéneas, en términos de capacidades, contextos socioculturales e identidades (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ante esta realidad, el liderazgo escolar emerge como una pieza clave que articula visiones, recursos y prácticas orientadas a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación. Tal como sostienen Mulford y Silins (2003), el liderazgo efectivo no solo se limita a la gestión administrativa, sino que implica un compromiso ético y pedagógico con la construcción de comunidades educativas inclusivas. En consecuencia, resulta imprescindible profundizar en el análisis de las características,

enfoques y competencias que configuran un liderazgo transformador capaz de materializar los principios de equidad y participación.

En síntesis, esta introducción ha delimitado el problema de la brecha entre las políticas inclusivas y su implementación real, ha descrito los principales factores que inciden en dicha problemática, ha justificado la pertinencia y viabilidad del estudio y ha explicitado el objetivo principal de la revisión bibliográfica. Se espera que los resultados del artículo contribuyan al desarrollo de estrategias de liderazgo educativo más eficaces y contextualizadas, orientadas a promover una educación verdaderamente inclusiva (Montalvo-Vergara et al., 2025).

2. Materiales y métodos

La metodología adoptada en este artículo se enmarca en un enfoque explorativo de revisión bibliográfica orientado a sistematizar y analizar críticamente la producción académica existente sobre el rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. Este procedimiento implicó la identificación, selección, organización y síntesis de investigaciones relevantes, con el propósito de ofrecer un panorama comprensivo que facilite la comprensión de los factores, enfoques y prácticas de liderazgo que favorecen u obstaculizan la construcción de entornos educativos inclusivos.

Para garantizar el rigor y la pertinencia de la información recopilada, se definieron criterios de inclusión que contemplaron principalmente estudios empíricos y teóricos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos internacionales de alto impacto, tales como Scopus y Web of Science. Asimismo, se priorizaron trabajos publicados en los últimos veinte años con el objetivo de integrar perspectivas contemporáneas y actualizadas sobre el tema. La búsqueda se efectuó utilizando combinaciones de palabras clave en inglés y español, entre las que se incluyeron términos como “educational leadership”, “inclusive education policies”, “school leadership practices”, “inclusive schools”, “implementation of inclusive policies” y “liderazgo educativo inclusivo”.

Una vez realizada la búsqueda preliminar, se procedió a la depuración de los registros identificados, eliminando duplicados y aquellos documentos que no se ajustaban de manera directa al objeto de estudio. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura detallada de los artículos seleccionados para valorar su relevancia conceptual, metodológica y contextual. A partir de esta selección crítica, se extrajeron y categorizaron los hallazgos principales de cada publicación, los cuales se organizaron en función de los ejes de análisis definidos previamente: características del liderazgo educativo, factores que inciden en la implementación de políticas inclusivas, barreras y facilitadores en el proceso de cambio organizacional, y buenas prácticas identificadas en diferentes contextos escolares.

La información recopilada se sometió a un proceso de síntesis cualitativa que permitió integrar los aportes de los distintos estudios y elaborar un análisis interpretativo orientado a identificar patrones recurrentes, contradicciones, vacíos de conocimiento y tendencias emergentes. Este procedimiento metodológico fue complementado con una reflexión crítica sobre las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos, considerando la diversidad de contextos educativos, marcos normativos y tradiciones investigativas que configuran el campo de estudio.

La elaboración de esta revisión se realizó atendiendo a principios éticos de respeto a la propiedad intelectual, mediante la correcta citación de todas las fuentes consultadas conforme a las normas de la American Psychological Association, séptima edición. Finalmente, la sistematización de la información permitió construir un marco de análisis integral que contribuye a profundizar la discusión académica sobre el liderazgo escolar como factor clave en la consolidación de políticas inclusivas, así como a orientar futuras investigaciones y prácticas educativas que promuevan la equidad y la participación de todos los estudiantes.

3. Resultados

3.1. Factores que favorecen la inclusión

3.1.1. Liderazgo transformador con visión compartida

El liderazgo transformador con visión compartida constituye uno de los principales catalizadores para la consolidación de políticas inclusivas en las instituciones escolares. Este enfoque, que trasciende el liderazgo meramente administrativo o técnico, implica la capacidad de los líderes educativos de inspirar, movilizar y comprometer a toda la comunidad escolar con un propósito común centrado en la equidad, la justicia social y la valorización de la diversidad (Leithwood & Jantzi, 2006). En este sentido, el liderazgo transformador se fundamenta en principios éticos que promueven la dignidad de todas las personas, generando una cultura escolar inclusiva que no se limita al cumplimiento formal de normativas, sino que permea las creencias, actitudes y prácticas cotidianas del profesorado y del alumnado (Ryan, 2006).

De acuerdo con Harris y Jones (2015), la visión compartida se convierte en un referente estratégico que guía las decisiones pedagógicas, organizacionales y relacionales dentro de los centros educativos. Esta visión se construye de manera participativa mediante procesos de diálogo, consulta y deliberación colectiva, lo que permite integrar las perspectivas de docentes, familias, estudiantes y otros actores clave. Al hacerlo, se genera un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, que facilita el compromiso sostenido con la inclusión y la innovación educativa (Devecchi et al., 2012).

El liderazgo transformador se caracteriza, asimismo, por su capacidad de desafiar las estructuras de poder tradicionales, redistribuir responsabilidades y reconocer el

potencial de todos los miembros de la comunidad escolar como agentes de cambio. Ainscow y Sandill (2010) señalan que esta forma de liderazgo promueve el aprendizaje organizacional y la capacidad de la escuela para adaptarse a las demandas emergentes de una sociedad diversa. Entre sus manifestaciones más destacadas se encuentran el fomento de expectativas elevadas para todo el alumnado, la legitimación de las voces tradicionalmente excluidas y la articulación de redes de apoyo interinstitucionales que amplíen los recursos destinados a la inclusión (Slee, 2011).

En consecuencia, el liderazgo transformador con visión compartida no sólo define un horizonte normativo, sino que actúa como un motor dinámico de cambio, articulando principios, prácticas y estructuras en coherencia con un proyecto educativo inclusivo. Este enfoque se ha mostrado especialmente eficaz en contextos escolares caracterizados por alta diversidad cultural y socioeconómica, donde la claridad de la misión institucional y el compromiso colectivo constituyen factores protectores frente a las resistencias y la fragmentación de esfuerzos (Florian & Black-Hawkins, 2011).

3.1.2. Capacitación continua en prácticas inclusivas

La capacitación continua en prácticas inclusivas representa otro pilar esencial para el éxito de la implementación de políticas de inclusión educativa. Este proceso formativo responde a la necesidad de dotar a los equipos directivos y docentes de competencias actualizadas, conocimientos especializados y actitudes favorables hacia la diversidad, de manera que puedan desempeñar su labor con eficacia y sensibilidad. Según Florian (2014), la formación permanente posibilita que los profesionales comprendan la inclusión no como una mera obligación legal, sino como una oportunidad pedagógica para enriquecer el aprendizaje y la convivencia escolar.

El desarrollo profesional continuo abarca múltiples dimensiones: la actualización de los marcos teóricos sobre educación inclusiva, la adquisición de estrategias metodológicas para la atención a la diversidad, el manejo de herramientas de evaluación formativa, y la reflexión crítica sobre los sesgos y supuestos que subyacen a las prácticas educativas (Murtagh, 2010). Slee (2011) enfatiza que la formación eficaz no debe centrarse únicamente en aspectos técnicos, sino que debe incorporar componentes éticos y políticos que cuestionen las lógicas de exclusión, etiquetamiento y segregación presentes en muchos sistemas escolares.

Las investigaciones indican que la capacitación colaborativa, a través de comunidades profesionales de aprendizaje, es especialmente relevante para fortalecer la autoconfianza docente y generar un sentido compartido de responsabilidad (Harris & Jones, 2015). Estos espacios de encuentro permiten el intercambio de experiencias, la co-construcción de soluciones y la consolidación de redes de apoyo que incrementan la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Asimismo, Leithwood y Jantzi (2006) sostienen que el liderazgo educativo desempeña un papel crucial en la promoción de la formación continua, mediante el diseño de planes de desarrollo

profesional alineados con las necesidades reales del centro y la asignación de tiempo y recursos suficientes.

Por otro lado, la capacitación debe considerar la diversidad contextual de las instituciones escolares, adaptando los contenidos y enfoques a las características socioculturales y organizativas de cada comunidad. Devecchi et al. (2012) advierten que los programas genéricos o estandarizados tienden a mostrar menor eficacia, mientras que las iniciativas contextualizadas favorecen la apropiación de conocimientos y su transferencia a la práctica cotidiana. En este sentido, Florian y Black-Hawkins (2011) destacan que la formación inclusiva debe concebirse como un proceso continuo y dinámico, más que como una intervención puntual, permitiendo la actualización constante de competencias ante los retos que plantea la heterogeneidad estudiantil.

Finalmente, la capacitación continua no sólo contribuye al fortalecimiento de las habilidades individuales, sino que impacta en la cultura institucional al generar nuevas formas de pensar y actuar. Este efecto multiplicador refuerza el liderazgo transformador y facilita la creación de entornos escolares más democráticos, participativos y sensibles a las diferencias (Ainscow & Sandill, 2010). En consecuencia, la formación permanente y el liderazgo visionario convergen como dos factores sinérgicos, capaces de potenciar la implementación efectiva de políticas inclusivas y de garantizar que el derecho a una educación de calidad se materialice para todos los estudiantes (Montalvo-Vergara et al., 2025).

3.2. Barreras del liderazgo inclusivo

3.2.1. Resistencia cultural al cambio

La resistencia cultural al cambio constituye un fenómeno complejo y multidimensional que obstaculiza de manera significativa la labor de los líderes educativos en la consolidación de prácticas inclusivas. Este tipo de resistencia no debe entenderse como una simple oposición individual, sino como una construcción social que se asienta sobre valores, normas y representaciones colectivas históricamente legitimadas en el ámbito escolar (Slee, 2011). Las culturas organizacionales se sustentan en narrativas dominantes que, en muchos casos, otorgan primacía a modelos homogeneizadores del aprendizaje y perpetúan visiones deficitarias de la diferencia, reproduciendo prácticas de exclusión con apariencia de neutralidad pedagógica (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Según Florian y Black-Hawkins (2011), una de las expresiones más habituales de esta resistencia se manifiesta en la creencia arraigada de que la inclusión supone una “rebaja” de los estándares académicos y un riesgo para la excelencia escolar. Este discurso, presente tanto en los equipos directivos como en sectores del profesorado y en algunas familias, alimenta el temor al deterioro de la calidad educativa y legitima la segregación de los estudiantes considerados “no normativos”. En consecuencia, el

liderazgo inclusivo debe enfrentar tensiones permanentes entre la defensa de la equidad y la presión por mantener los indicadores de rendimiento convencionales.

Por otra parte, la resistencia cultural se expresa a través de dinámicas institucionales que refuerzan el statu quo, tales como la falta de espacios deliberativos donde discutir críticamente los supuestos que sostienen la exclusión. Ryan (2006) sostiene que muchas escuelas carecen de estructuras de gobernanza participativa, lo que restringe la posibilidad de construir una visión inclusiva compartida y dificulta la implicación de los actores educativos en los procesos de transformación. Este déficit democrático, sumado a la ausencia de liderazgos pedagógicos robustos, consolida un clima de inercia que tiende a deslegitimar las propuestas de cambio (Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024).

Asimismo, Harris y Jones (2015) subrayan que la resistencia cultural se refuerza por la dimensión emocional de las prácticas escolares, donde la seguridad psicológica del profesorado se asocia a rutinas consolidadas y esquemas de actuación previsibles. En este contexto, cualquier intento de innovar puede percibirse como una amenaza a la identidad profesional y a la competencia pedagógica, alimentando actitudes defensivas y escepticismo frente a los principios inclusivos. Ainscow y Sandill (2010) plantean que para contrarrestar esta resistencia, los líderes deben desarrollar capacidades de liderazgo distribuido, fomentando el diálogo, la reflexión crítica y la corresponsabilidad. No obstante, este proceso exige tiempo, recursos y competencias específicas que frecuentemente no forman parte de la formación inicial ni del desarrollo profesional directivo.

Slee (2011) señala que el problema de la resistencia cultural al cambio no puede entenderse de forma aislada del contexto político y social en el que se insertan las instituciones educativas. En sociedades marcadas por desigualdades estructurales y discursos excluyentes, los centros escolares reproducen las jerarquías y estigmas que configuran la experiencia de la diferencia. De ahí que el liderazgo inclusivo requiera, además de compromiso ético, una mirada crítica capaz de reconocer las conexiones entre cultura escolar y desigualdad social (Santander-Salmon, 2024).

3.2.2. Escasez de recursos disponibles

La escasez de recursos materiales, humanos y financieros se erige como una barrera estructural que limita el alcance y la efectividad de las políticas inclusivas. A diferencia de otros procesos de innovación educativa, la inclusión demanda condiciones específicas que implican inversiones sostenidas y estrategias de apoyo diferenciadas, tanto a nivel de aula como institucional (Murtagh, 2010).

En primer lugar, la carencia de recursos humanos cualificados constituye un obstáculo recurrente. Devecchi et al. (2012) documentan que la ausencia de docentes de apoyo, profesionales de orientación psicopedagógica y especialistas en intervención socioeducativa restringe la capacidad de las escuelas para ofrecer respuestas diversificadas y adaptadas a las necesidades del alumnado. Esta limitación obliga a

los docentes ordinarios a asumir responsabilidades para las que, en muchos casos, no se sienten preparados, incrementando su nivel de estrés y el riesgo de prácticas excluyentes por omisión o desconocimiento.

Asimismo, la disponibilidad limitada de materiales y tecnologías accesibles refuerza las condiciones de desigualdad. Florian y Black-Hawkins (2011) señalan que la producción y adquisición de recursos didácticos inclusivos, como materiales adaptados, dispositivos de apoyo a la comunicación o tecnologías de acceso universal, requiere inversiones económicas que muchas escuelas no pueden sufragar con sus presupuestos ordinarios. Esta situación es especialmente grave en centros educativos ubicados en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde la inequidad de partida se amplifica por la escasez de medios (Santander-Salmon, 2024).

Leithwood y Jantzi (2006) advierten que incluso en los entornos escolares con líderes altamente comprometidos, la falta de financiación estable obstaculiza la sostenibilidad de los proyectos inclusivos y genera la percepción de que la inclusión es una “carga añadida” en lugar de un enfoque estructural. Esta visión negativa contribuye a la desmotivación del profesorado y a la fragmentación de las iniciativas inclusivas, que a menudo dependen de proyectos piloto o subvenciones temporales sin continuidad garantizada.

Por otra parte, Slee (2011) indica que la distribución desigual de recursos entre territorios y centros educativos refuerza las brechas estructurales en el acceso a una educación inclusiva de calidad. Mientras algunas instituciones disponen de apoyos complementarios y redes interinstitucionales de cooperación, otras operan en escenarios de precariedad que hacen inviable la implementación de prácticas inclusivas sistemáticas. Esta desigualdad territorial y social cuestiona la equidad de los sistemas educativos y su capacidad para garantizar derechos universales.

Finalmente, la escasez de recursos incide también en la formación continua de los equipos directivos y docentes. Harris y Jones (2015) destacan que la falta de inversión en desarrollo profesional impide que el personal educativo actualice sus competencias y reflexione críticamente sobre su propia práctica. La ausencia de espacios de aprendizaje colectivo y acompañamiento especializado contribuye a reproducir enfoques tradicionales que perpetúan la exclusión, cerrando el círculo vicioso entre recursos limitados y resistencia cultural.

En conjunto, la escasez de recursos disponibles y la resistencia cultural al cambio constituyen barreras interdependientes que erosionan la capacidad transformadora del liderazgo inclusivo. Abordar estas limitaciones requiere un enfoque integral que combine inversión sostenida, políticas redistributivas, formación continua de calidad y estrategias deliberativas que faciliten la reconstrucción cultural de los centros educativos.

4. Discusión

La evidencia analizada en este estudio permite sostener que el liderazgo educativo constituye un factor determinante en la implementación efectiva de políticas inclusivas, pero su potencial transformador se encuentra condicionado por un entramado de tensiones estructurales, culturales y organizativas que configuran escenarios de alta complejidad. En consonancia con lo señalado por Leithwood y Jantzi (2006), el liderazgo transformador orientado a la equidad demanda un ejercicio activo de influencia moral y pedagógica que trascienda la dimensión técnica de la gestión escolar. Este enfoque requiere articular una visión compartida de inclusión que no sólo se limite a la formulación de discursos normativos, sino que se materialice en prácticas coherentes, sostenidas y culturalmente legitimadas dentro de cada comunidad educativa.

Los hallazgos de la presente revisión confirman que la resistencia cultural al cambio representa una de las barreras más persistentes y difíciles de superar. Esta resistencia se ancla en marcos de referencia históricos que reproducen concepciones normalizadoras del alumnado, así como en estructuras de poder que perpetúan jerarquías simbólicas y prácticas excluyentes (Slee, 2011). De este modo, la retórica inclusiva corre el riesgo de devenir en un enunciado superficial si no se acompaña de procesos deliberativos que cuestionen críticamente las creencias institucionalizadas sobre la discapacidad, la diferencia y el mérito académico (Florian & Black-Hawkins, 2011). La cultura escolar, en tanto constructo colectivo, cristaliza expectativas, normas y formas de relación que configuran la percepción de lo legítimo, y la inclusión, en muchos casos, desafía esos presupuestos de manera frontal (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Por otro lado, la escasez de recursos materiales, humanos y tecnológicos emerge como una limitación estructural que incide de manera directa en la capacidad de los centros educativos para convertir los principios inclusivos en prácticas sostenibles. Tal como sostienen Devecchi et al. (2012), la falta de recursos especializados y de apoyos diferenciados genera sobrecarga en el profesorado, alimenta percepciones de ineficacia y refuerza la dependencia de iniciativas externas que suelen carecer de continuidad. Esta precariedad de medios impacta de forma particular en los contextos de mayor vulnerabilidad social, donde la escuela representa, en muchos casos, el único espacio de oportunidad para la construcción de trayectorias educativas más equitativas (Murtagh, 2010).

Asimismo, la discusión pone en evidencia que la capacitación continua en prácticas inclusivas constituye una herramienta imprescindible, no sólo para incrementar el dominio técnico de metodologías diferenciadas, sino para fomentar un proceso de reconstrucción cultural que reoriente los marcos de comprensión de la diversidad (Florian, 2014). Este hallazgo resulta congruente con la perspectiva de Harris y Jones (2015), quienes destacan que el liderazgo inclusivo se configura como un ejercicio de mediación pedagógica y cultural que requiere actualizar conocimientos y promover

espacios de reflexión colectiva. Sin embargo, la implementación de programas de formación permanente se encuentra sujeta a los mismos condicionantes presupuestarios que afectan a la dotación de recursos materiales, generando escenarios en los que la profesionalización inclusiva se percibe como un “extra” más que como un componente estructural de la mejora institucional (Slee, 2011).

Ryan (2006) argumenta que el liderazgo inclusivo exige un compromiso ético ineludible, sustentado en la convicción de que la educación debe contribuir a la justicia social. Este compromiso, sin embargo, se ve tensionado por las presiones externas que imponen lógicas de rendimiento estandarizado y medición cuantitativa de resultados, que en muchos sistemas escolares adquieren prioridad frente a los objetivos de equidad y participación. En este sentido, la tensión entre las expectativas de excelencia académica convencional y las necesidades de reconocimiento y apoyo a la diversidad configura un dilema ético y estratégico que los líderes deben afrontar con criterios de proporcionalidad y sensibilidad contextual.

La interdependencia entre factores culturales y estructurales también permite comprender que la resistencia al cambio y la precariedad de recursos no operan de manera aislada, sino que se retroalimentan en un ciclo que erosiona el sentido de agencia de los actores educativos. Ainscow, Booth y Dyson (2006) advierten que este ciclo puede desembocar en la consolidación de un clima institucional de fatalismo, donde las aspiraciones inclusivas se perciben como inalcanzables y se opta por la inacción o la delegación de responsabilidades en organismos externos. Frente a esta dinámica, Slee (2011) propone la necesidad de repensar la inclusión no sólo como una cuestión de recursos o competencias individuales, sino como un proceso colectivo de reconfiguración de la cultura escolar y de redistribución de oportunidades de aprendizaje.

En esta línea, Florian y Black-Hawkins (2011) enfatizan que el desarrollo de pedagogías inclusivas exige un entorno organizativo que legitime la experimentación, valore el aprendizaje colaborativo y reconozca los errores como oportunidades de mejora. Esta perspectiva contrasta con los enfoques punitivos que responsabilizan individualmente al docente o al líder por la falta de resultados, ignorando los condicionantes sistémicos que limitan el alcance de las políticas inclusivas. La creación de culturas organizacionales abiertas a la innovación requiere, por tanto, políticas públicas que proporcionen un marco estable de financiación, acompañamiento técnico y reconocimiento profesional.

Finalmente, la discusión permite afirmar que el liderazgo transformador orientado a la inclusión no puede sostenerse únicamente sobre la buena voluntad o la motivación individual de los directivos escolares. La evidencia muestra que cuando los recursos son insuficientes, la formación es ocasional y la cultura institucional permanece anclada en modelos tradicionales, la inclusión se convierte en un proyecto frágil y vulnerable a las coyunturas políticas y financieras (Harris & Jones, 2015; Murtagh, 2010). Por ello, resulta imprescindible articular políticas integrales que aborden de

manera simultánea las dimensiones estructurales y culturales, permitiendo que las prácticas inclusivas dejen de ser experiencias aisladas y se consoliden como el eje vertebrador de la misión educativa.

5. Conclusiones

El análisis efectuado permite concluir que el liderazgo educativo desempeña un papel fundamental en la materialización de políticas inclusivas dentro de las instituciones escolares, al constituirse en el eje articulador que vincula la visión normativa de la inclusión con su aplicación práctica. Este liderazgo, cuando se orienta bajo un enfoque transformador y una visión compartida, logra movilizar a los actores educativos hacia objetivos comunes, legitimar la diversidad como valor pedagógico y construir culturas escolares que favorecen la equidad y la justicia social.

No obstante, la efectividad del liderazgo inclusivo se encuentra condicionada por un conjunto de barreras de carácter estructural y cultural que operan de manera interdependiente. La resistencia cultural al cambio, cimentada en concepciones tradicionales sobre la normalidad y la excelencia académica, constituye un obstáculo persistente que limita la aceptación y apropiación de los principios inclusivos por parte de docentes y directivos. Esta resistencia, al estar arraigada en los valores, las creencias y las prácticas institucionalizadas, requiere estrategias de acompañamiento deliberativo y espacios de reflexión crítica que permitan resignificar colectivamente el sentido de la inclusión.

Por otra parte, la escasez de recursos disponibles representa una limitante estructural que condiciona la capacidad operativa de los centros educativos para garantizar respuestas diversificadas y sostenibles. La ausencia de financiamiento estable, la carencia de personal especializado y la limitada disponibilidad de materiales y tecnologías adaptadas generan un entorno de precariedad que dificulta la consolidación de prácticas inclusivas de manera sistemática. Esta situación se agrava en contextos de alta vulnerabilidad social, donde las desigualdades preexistentes se amplifican, generando brechas educativas que contravienen el principio de equidad.

El estudio también evidencia que la capacitación continua en prácticas inclusivas constituye un recurso indispensable para fortalecer las competencias pedagógicas y la disposición ética de los profesionales. La formación permanente no solo incrementa la eficacia técnica del profesorado, sino que contribuye a reconstruir los marcos culturales que sustentan la exclusión, favoreciendo la emergencia de nuevas perspectivas y prácticas. Sin embargo, su impacto depende de que las políticas públicas aseguren condiciones materiales adecuadas, acompañamiento profesional y legitimidad institucional.

En conjunto, se advierte que la promoción de entornos escolares inclusivos exige la articulación de políticas integrales que atiendan de manera simultánea las dimensiones culturales, organizativas y distributivas de la inclusión. El liderazgo

transformador, cuando se sustenta en una visión compartida y se acompaña de recursos adecuados, se constituye en una vía efectiva para impulsar procesos de mejora educativa que garanticen el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad. No obstante, mientras persistan las tensiones derivadas de la resistencia cultural y la precariedad estructural, los esfuerzos inclusivos permanecerán expuestos a la fragmentación y a la vulnerabilidad frente a factores externos.

Por ello, resulta imprescindible avanzar hacia un modelo sistémico de inclusión que trascienda la responsabilidad individual de los líderes y que reconozca la necesidad de políticas redistributivas, formación continua y marcos institucionales que legitimen y respalden de manera sostenida la transformación cultural y organizativa de las escuelas. Solo así será posible consolidar prácticas inclusivas capaces de materializar el compromiso ético y social que fundamenta la educación como derecho universal.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Avilez-Figueroa, C. M., Apráez-Márquez, S. X., Herrera-Enríquez, V. N., Guiscasho-Chicaiza, D. R., & Gualoto-Díaz, M. C. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar a través de la ciencia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 56–72. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/132>
- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Bravo-Bravo, I. F., & Barba-Mosquera, A. E. (2024). Transformación de universidades incubadoras a creadoras directas de empresas Spin-Off. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(2), 305-319. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41911>
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of teachers' attitudes and expertise. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Grandes-Padilla, J. G., Duque-Sánchez, P. J., Barrionuevo-Montalvo, H. P., & Casa-Chicaiza, M. A. (2024). *Guía de Aprendizaje Matemático para Adultos con Escolaridad Inconclusa*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.74>
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311–318. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1056590>
- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H, (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., & Bonilla-Morejón, D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mendoza-Armijos, H. E., & Rivadeneira-Moreira, J. C. (2023). Análisis de la relación entre el uso de dispositivos digitales y el rendimiento académico en matemáticas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(2), 43-57. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n2/14>
- Montalvo-Vergara, M. S., Salazar-Vergara, L. del C., Maliza-Muñoz, W. F., & Tapia-Bastidas, T. (2025). Uso de la tecnología asistiva en la enseñanza de niños con autismo. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 38-53. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/107>
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195. <https://doi.org/10.1080/0305764032000081344>
- Murtagh, L. (2010). Meeting the needs of children with special educational needs in Irish mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 159–173.
- Puyol-Cortez, J. L., & Piedra-Castro, W. I. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>
- Puyol-Cortez, J. L., Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., & Rivadeneira-Moreira, J. C. (2024). REVISIÓN METODOLÓGICA AG2C PARA LA ENSEÑANZA DEL ÁLGEBRA BÁSICA A ESTUDIANTES CON DISCALCULIA. *Perfiles*, 1(32), 15-27. <https://doi.org/10.47187/perf.v1i32.280>

- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. . (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Rosero-Cardenas, W. I., Ruiz-Gaona, P. G., Sislema-López, R. N., Tocagon-Cabascango, J. F., & Tituaña-Sánchez, L. G. (2024). El Futuro del Aprendizaje: Preparando a los Estudiantes de Primaria para el Mundo Digital. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 73–88. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/133>
- Ruiz-Sánchez, C. I., Herrera-Feijoo, R. J., & Herrera-Jácome, D. F. (2024). *Análisis integral de los riesgos ergonómicos y psicosociales en el contexto educativo*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.96>
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Saavedra-Mera, K. A., Valverde-Medina, L. M., Caicedo-Perlaza, L. C., & Puyol-Cortez, J. L. (2024). El estudio de la termodinámica química desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 89–104. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/122>
- Santander-Salmon, E. S. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73-90. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>