

Gestión educativa para la inclusión: estrategias directivas para atender la diversidad en instituciones escolares

Educational Management for Inclusion: Leadership Strategies for Addressing Diversity in Schools

Gisella Viviana Fajardo Sarco

gisella.fajardo@docentes.educacion.edu.ec

Maestría en Gestión Educativa con mención de organización, dirección e innovación de los centros educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3015-2976>

Valeria Betsabe Paredes Paguay

vpaguay2000@gmail.com

Maestría en Gestión Educativa con mención de organización, dirección e innovación de los centros educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6082-1007>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar sistemáticamente la producción científica reciente sobre la gestión educativa para la inclusión e identificar estrategias directivas orientadas a atender la diversidad en instituciones escolares. Se desarrolló una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020. La muestra final estuvo conformada por 14 estudios seleccionados por su pertinencia temática y metodológica. Los hallazgos se organizaron en cuatro categorías: transformación de la cultura escolar; participación y corresponsabilidad; respuestas ante distintas formas de diversidad; y políticas, recursos y condiciones de implementación. La evidencia muestra que las prácticas más relevantes incluyen la construcción de una visión compartida, el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, la participación familiar, el fortalecimiento de la agencia docente y la coordinación de apoyos. Los estudios también evidencian barreras asociadas con sobrecarga directiva, falta de recursos, formación insuficiente y distancia entre las políticas y su aplicación. Asimismo, las necesidades varían según se trate de discapacidad, migración, diversidad lingüística, cultural, sexual o de género. Se concluye que la inclusión constituye una responsabilidad organizacional permanente y requiere articular valores, estructuras, capacidades y recursos. Persisten vacíos relacionados con la escasez de diseños longitudinales y evaluaciones comparativas de estrategias en diferentes contextos escolares.

Palabras clave: equidad escolar; participación comunitaria; justicia social; corresponsabilidad pedagógica; transformación organizacional.

Abstract

The aim of this study was to systematically analyze recent scientific literature on educational management for inclusion and identify leadership strategies aimed at addressing diversity in school settings. A systematic review guided by the PRISMA 2020 guidelines was conducted. The

final sample comprised 14 studies selected based on their thematic relevance and methodological quality. The findings were organized into four categories: transforming school culture; participation and shared responsibility; responses to different forms of diversity; and policies, resources, and implementation conditions. The evidence indicates that the most relevant practices include developing a shared vision, distributed leadership, collaborative work, family engagement, strengthening teacher agency, and coordinating support services. The studies also identified barriers related to leadership workload, limited resources, insufficient professional training, and the gap between policy and practice. Furthermore, the needs vary depending on whether diversity is associated with disability, migration, linguistic, cultural, sexual, or gender diversity. It is concluded that inclusion is an ongoing organizational responsibility requiring the alignment of values, structures, capacities, and resources. Important research gaps remain, particularly regarding the limited availability of longitudinal studies and comparative evaluations of leadership strategies across different school contexts.

Keywords: school equity; community participation; social justice; shared pedagogical responsibility; organizational transformation.

1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de garantizar el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar, aprender y permanecer en instituciones escolares que reconozcan sus diferencias. En este sentido, la inclusión no se limita únicamente a la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas, sino que implica responder a la diversidad cultural, lingüística, social, económica, cognitiva, emocional y familiar presente en las aulas. Por ello, las instituciones escolares requieren formas de gestión educativa capaces de transformar la cultura institucional, reorganizar los recursos disponibles, fortalecer el trabajo colaborativo y promover prácticas pedagógicas equitativas.

En este contexto, la gestión educativa cumple un papel estratégico, ya que permite articular políticas, recursos, liderazgo directivo, participación docente y vinculación con las familias para atender la diversidad estudiantil. La dirección escolar no solo administra procesos institucionales, sino que también orienta la construcción de culturas inclusivas, impulsa la formación docente, promueve la corresponsabilidad y genera condiciones para que todos los estudiantes reciban apoyos pertinentes. Gómez-Hurtado, Valdés, González-Falcón y Jiménez Vargas (2021) sostienen que los equipos directivos enfrentan el reto de responder a comunidades escolares cada vez más diversas, especialmente en contextos marcados por el incremento de estudiantes migrantes y la limitada existencia de programas interculturales. Estos autores destacan que las buenas prácticas directivas inclusivas se relacionan con la cultura colaborativa, la participación de la comunidad educativa, el desarrollo profesional y la gestión positiva de la diversidad.

El problema identificado radica en que, aunque la inclusión educativa es reconocida en los discursos normativos y pedagógicos, su implementación en las instituciones escolares continúa enfrentando barreras significativas. Entre estas barreras se encuentran la escasa formación docente, la falta de recursos especializados, la débil coordinación institucional, la persistencia de prácticas homogeneizadoras, la resistencia al cambio y la limitada participación de las familias. Ramango y Naicker (2022) señalan que los equipos de gestión escolar requieren liderazgo visionario, estratégico y orientado a la justicia social para transformar la cultura institucional y facilitar procesos inclusivos. Sin embargo, en muchas escuelas la inclusión se reduce a acciones

aisladas, centradas en la adaptación individual del estudiante, sin modificar de manera profunda las prácticas de enseñanza, evaluación, convivencia y organización escolar.

La evidencia reciente muestra que el liderazgo directivo es un factor decisivo para promover la inclusión en las escuelas. Opoku (2023) identifica que los líderes escolares pueden contribuir a la creación de ambientes inclusivos, especialmente cuando impulsan iniciativas institucionales, movilizan recursos y fortalecen las capacidades del profesorado. De manera similar, Tsirantonaki y Vlachou (2024) evidencian que los conocimientos, creencias, actitudes y valores de los directivos influyen en sus prácticas para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación ordinaria. Esto demuestra que la inclusión no depende únicamente de la normativa o de la voluntad individual del docente, sino también de las decisiones directivas, la cultura organizacional y las estrategias de gestión implementadas en cada institución.

La justificación de esta revisión sistemática se fundamenta en la necesidad de analizar críticamente la producción científica reciente sobre gestión educativa inclusiva y estrategias directivas para atender la diversidad escolar. Aunque existen estudios sobre inclusión, liderazgo y atención a la diversidad, todavía se requiere una síntesis organizada que permita identificar qué estrategias directivas resultan más relevantes para construir instituciones escolares inclusivas. Tejeiro (2024), en una revisión sobre liderazgo distribuido y escuelas inclusivas, señala que la participación, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones compartida y la formación de los equipos directivos favorecen el desarrollo de una escuela más inclusiva. En esta línea, Wang, Deng y Tian (2022) destacan que el liderazgo distribuido del director y el liderazgo docente para la inclusión se relacionan positivamente con la autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar sistemáticamente la producción científica reciente sobre la gestión educativa para la inclusión, identificando las estrategias directivas orientadas a atender la diversidad en instituciones escolares. El aporte de esta revisión consiste en ofrecer una síntesis crítica de los principales hallazgos, estrategias, limitaciones y vacíos de investigación sobre liderazgo y gestión inclusiva. Asimismo, el estudio busca proporcionar orientaciones para directivos, docentes, investigadores y responsables de políticas educativas, con el fin de fortalecer modelos de gestión escolar basados en la equidad, la participación, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad como un valor institucional.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque de revisión sistemática de la literatura, debido a que busca identificar, seleccionar, analizar y sintetizar investigaciones científicas relacionadas con la gestión educativa para la inclusión y las estrategias directivas orientadas a atender la diversidad en instituciones escolares. Este diseño permite organizar de manera rigurosa la evidencia disponible, comparar hallazgos, reconocer tendencias investigativas y establecer vacíos de conocimiento sobre un tema central para la gestión educativa contemporánea.

2.2. Protocolo de revisión

La revisión se orientó mediante la declaración PRISMA 2020 propuesta por Page et al. (2021), la cual establece lineamientos para reportar revisiones sistemáticas de forma transparente y ordenada. Este protocolo permitió estructurar el proceso de búsqueda, selección y análisis de

estudios en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Además, facilitará la presentación del flujo de documentos revisados, incluidos y excluidos.

2.3. Fuentes de información

La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas reconocidas por su cobertura en educación, ciencias sociales, gestión escolar e inclusión educativa. Se considerarán bases como ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. La inclusión de bases regionales resulta pertinente para recuperar estudios latinoamericanos relacionados con gestión directiva, inclusión escolar y atención a la diversidad.

2.4. Estrategia de búsqueda

Se utilizaron términos de búsqueda en español e inglés. Las palabras clave principales fueron: “gestión educativa”, “gestión escolar”, “liderazgo directivo”, “liderazgo inclusivo”, “educación inclusiva”, “atención a la diversidad”, “estrategias directivas”, “instituciones escolares”, “inclusive education”, “inclusive leadership”, “school management”, “school leadership”, “diversity in schools”, “inclusive school culture” y “principal leadership”. Estos términos se combinarán mediante operadores booleanos AND y OR.

2.6. Criterios de inclusión

Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2021 y 2026, considerando estudios recientes sobre inclusión educativa, liderazgo escolar y gestión de la diversidad. También se consideraron estudios empíricos, revisiones sistemáticas, revisiones bibliográficas y estudios teóricos que analicen estrategias directivas, liderazgo inclusivo, gestión escolar inclusiva, atención a la diversidad, cultura institucional inclusiva o participación de la comunidad educativa. Se aceptaron investigaciones desarrolladas en educación inicial, básica, secundaria o bachillerato, siempre que aborden instituciones escolares y presenten información relevante para el objetivo de la revisión.

2.7. Criterios de exclusión

Se excluyeron documentos duplicados, notas de opinión, blogs, informes sin respaldo académico, documentos sin autoría clara, estudios centrados exclusivamente en educación superior, investigaciones que no aborden la gestión escolar o el liderazgo directivo, y trabajos que analicen la inclusión desde una perspectiva exclusivamente clínica o individual sin relación con la gestión educativa. También se excluyeron estudios publicados antes de 2021, excepto documentos metodológicos fundamentales como PRISMA 2020.

2.8 Proceso de selección de estudios

El proceso de selección se organizó en cuatro fases (Ver figura 1). En la fase de identificación, se recopilaron los registros obtenidos en las bases de datos seleccionadas. En la fase de cribado, se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave para eliminar duplicados y documentos no relacionados con el tema. En la fase de elegibilidad, se analizaron los textos completos de los estudios potencialmente relevantes, verificando su pertinencia temática, metodológica y contextual. Finalmente, en la fase de inclusión, se seleccionaron los estudios que cumplan con los criterios establecidos y aporten evidencia significativa sobre estrategias directivas para atender la diversidad en instituciones escolares.

2.9. Extracción de información

La información de los estudios seleccionados se organizará en una matriz de análisis que incluirá los siguientes campos: autor, año de publicación, país, objetivo del estudio, nivel educativo, enfoque metodológico, muestra, tipo de diversidad abordada, estrategias directivas identificadas, principales hallazgos, limitaciones y recomendaciones. Esta matriz permitirá comparar los estudios incluidos y reconocer patrones comunes en la literatura revisada.

2.10 Análisis de la información

El análisis se realizará mediante una síntesis cualitativa de contenido. Los hallazgos serán agrupados en categorías temáticas relacionadas con liderazgo inclusivo, cultura escolar inclusiva, formación docente, participación familiar, trabajo colaborativo, gestión de recursos, ajustes razonables, atención a necesidades educativas específicas, convivencia escolar y políticas institucionales de inclusión. Esta organización permitirá interpretar la evidencia disponible y establecer relaciones entre las estrategias directivas y la atención efectiva de la diversidad escolar.

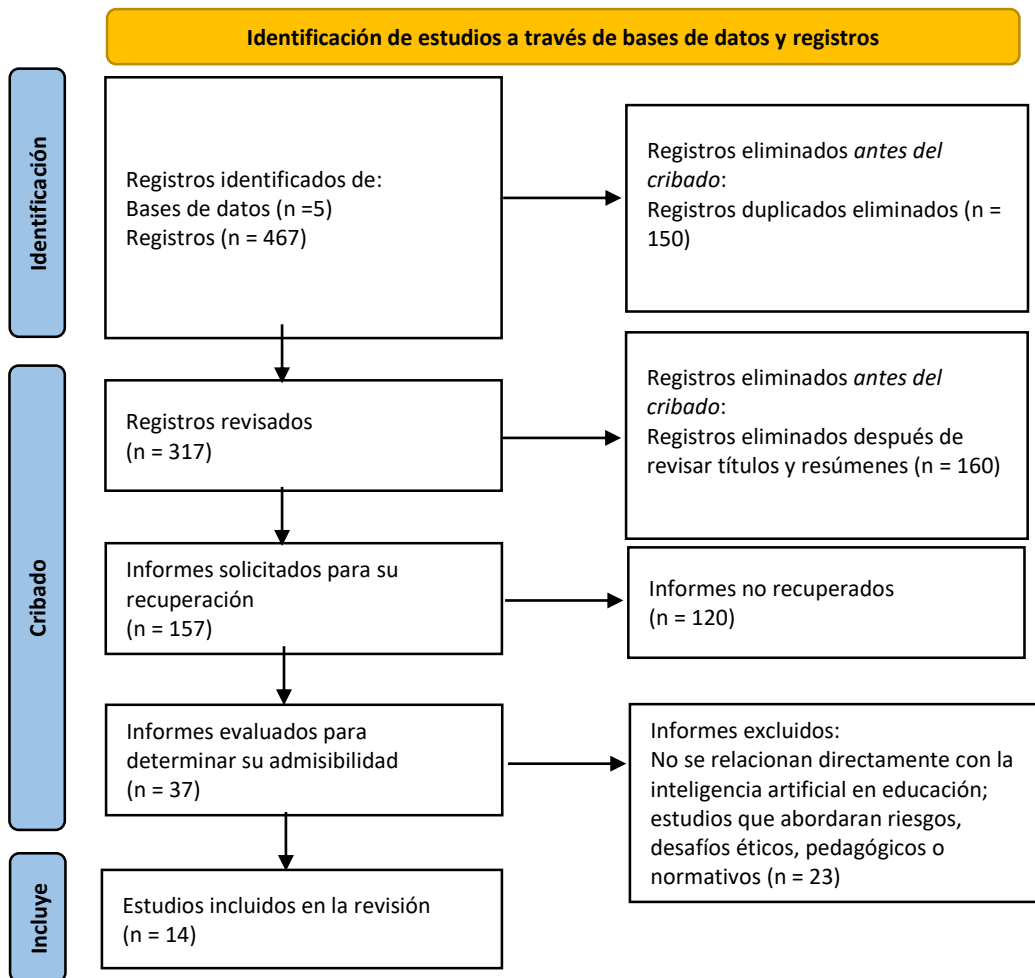


Figura 1. Proceso de selección de estudios

2.11 Rigor metodológico

Para fortalecer la confiabilidad del proceso, se recomienda que la búsqueda, selección y extracción de información sea realizada por al menos dos revisores de manera independiente. Las discrepancias deberán resolverse mediante consenso o con la participación de un tercer evaluador. Además, se sugiere registrar las razones de exclusión durante la fase de elegibilidad y presentar el proceso mediante un diagrama de flujo PRISMA.

3. Resultados

Proceso de selección de los estudios

La revisión sistemática permitió identificar investigaciones relacionadas con liderazgo inclusivo, gestión escolar, transformación de la cultura institucional, atención a la diversidad, participación de las familias, trabajo colaborativo, agencia docente, inclusión de estudiantes migrantes, discapacidad, necesidades educativas específicas y diversidad sexual, cultural y lingüística. El proceso de selección se organizó de acuerdo con las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión establecidas en el protocolo PRISMA.

La búsqueda inicial permitió identificar 467 registros en las cinco fuentes consultadas. De estos, 150 documentos fueron eliminados por duplicidad, por lo que 317 registros avanzaron a la fase de cribado. Después de revisar títulos, resúmenes y palabras clave, se excluyeron 160 documentos que no respondían directamente al objetivo de la investigación. Posteriormente, se solicitaron 157 informes para su recuperación, de los cuales 120 no pudieron obtenerse. En la fase de elegibilidad se evaluaron 37 documentos en texto completo y se descartaron 23 por no cumplir los criterios de pertinencia temática, metodológica o contextual. Finalmente, la muestra documental quedó conformada por 14 estudios, los cuales constituyeron la base para la síntesis cualitativa.

Los artículos seleccionados fueron publicados entre 2021 y 2025 y aportaron evidencia sobre distintas dimensiones de la gestión inclusiva. La selección no se limitó a la inclusión de estudiantes con discapacidad, sino que incorporó investigaciones sobre diversidad cultural, migratoria, lingüística, sexual y socioeconómica, de acuerdo con la perspectiva amplia de inclusión asumida en el estudio.

Caracterización general de los estudios incluidos

Los 14 estudios evidencian una producción científica creciente sobre liderazgo y gestión inclusiva. La distribución temporal muestra tres publicaciones en 2021, tres en 2022, dos en 2023, una en 2024 y cinco en 2025. La mayor concentración en el último año analizado refleja un aumento reciente del interés por identificar prácticas directivas concretas, barreras institucionales y mecanismos de implementación de políticas inclusivas.

En términos contextuales, los estudios abarcaron escenarios de Chile, Portugal, Suecia, Irlanda, Noruega, India y contextos escolares de países en desarrollo, además de investigaciones desarrolladas en comunidades culturalmente diversas y sistemas de educación obligatoria. Chile presentó una presencia destacada en la muestra, particularmente en investigaciones sobre cultura inclusiva, liderazgo escolar e inclusión de estudiantes migrantes.

Desde el punto de vista metodológico, predominaron los estudios cualitativos y los estudios de caso, seguidos de investigaciones cuantitativas, diseños mixtos y trabajos teóricos. Esta orientación evidencia que la literatura ha priorizado la comprensión de prácticas, experiencias, significados y barreras institucionales. Sin embargo, existe menor presencia de estudios longitudinales y evaluaciones de impacto que permitan establecer si las estrategias directivas producen cambios sostenidos.

Tabla 1. Características de los 14 estudios incluidos

Autor/año	Contexto	Enfoque	Diversidad dimensión abordada	o Principal aporte
Gómez-Hurtado et al. (2021)	Escuelas culturalmente diversas	Cualitativo	Migración diversidad cultural	Identifica buenas prácticas y directivas vinculadas con colaboración, comunidad y desarrollo profesional.
DeMatthews et al. (2021)	Escuelas en comunidades socialmente vulnerables	Cualitativo	Discapacidad, raza desigualdad	Analiza percepciones, prácticas y desafíos para transformar escuelas segregadoras.
Morrissey (2021)	Contexto irlandés	Teórico	Necesidades educativas especiales	Propone una tipología híbrida dentro de un ecosistema de liderazgo distribuido.
Crisol-Moya et al. (2022)	25 centros de educación obligatoria	Cuantitativo	Atención general a la diversidad	Analiza el liderazgo inclusivo desde la perspectiva de 631 familias.
Chaparro y Sepúlveda (2022)	Chile	Estudio caso	de Migración	Identifica desafíos directivos para pasar del acceso formal a una inclusión efectiva.
Lüddeckens et al. (2022)	Suecia	Estudio caso	de Autismo discapacidad	Examina acciones y compromisos directivos necesarios para desarrollar culturas inclusivas.
Neves et al. (2023)	Instituciones escolares	Cualitativo	Equidad inclusión	Analiza cómo los directivos conceptualizan y traducen la inclusión en procedimientos organizativos.

Autor/año	Contexto	Enfoque	Diversidad dimensión abordada	o Principal aporte
Opoku (2023)	Contexto de África subsahariana	Cualitativo	Discapacidad	Identifica palancas de cambio y propone orientaciones para formar líderes en contextos con recursos limitados.
Fernández-Jiménez et al. (2024)	Educación secundaria	Cuantitativo	Diversidad sexual y de género	Examina el liderazgo transformacional frente a la homofobia y la transfobia.
Valdés y Gómez-Hurtado (2025)	Chile	Etnográfico	Cultura institucional inclusiva	Identifica barreras y facilitadores para construir culturas escolares inclusivas.
Valdés et al. (2025)	Seis escuelas chilenas	Estudio multicaso etnográfico	Inclusión escolar	Identifica prácticas concretas desarrolladas por equipos directivos.
Tripathi (2025)	India	Mixto	Desigualdad socioeconómica	Analiza la agencia docente en la aplicación de una política de inclusión.
Andersson et al. (2025)	Noruega	Cualitativo	Diversidad lingüística cultural	Examina los discursos de y líderes frente a estudiantes recién llegados.
Silva y Fraga (2025)	Portugal	Estudio de caso	Aplicación de sistémica de inclusión	Analiza la distancia entre la innovación normativa e implementación escolar.

Categorías temáticas identificadas

A partir del análisis de contenido, los hallazgos se organizaron en cuatro categorías principales: liderazgo inclusivo y transformación de la cultura escolar, participación, colaboración y corresponsabilidad, respuestas directivas ante distintas formas de diversidad y políticas, recursos y condiciones institucionales de implementación.

La categoría con mayor presencia fue la relacionada con la transformación de la cultura escolar, debido a que la mayoría de los estudios coincidió en que la inclusión sostenible exige cambios organizacionales y no solamente adaptaciones individuales. Asimismo, las investigaciones muestran una creciente preocupación por el vínculo entre políticas formales y su implementación efectiva.

Tabla 2. Categorías temáticas derivadas del análisis

Categoría	Descripción	Estudios representativos
Liderazgo inclusivo y transformación cultural	Examina visión, valores, organización, expectativas y creación de culturas escolares orientadas a la equidad.	Gómez-Hurtado et al. (2021), DeMatthews et al. (2021), Morrissey (2021), Neves et al. (2023), Valdés et al. (2025)
Participación, colaboración y corresponsabilidad	Analiza liderazgo distribuido y participación familiar, docente y trabajo colectivo.	Crisol-Moya et al. (2022), Morrissey (2021), Tripathi (2025), Valdés et al. (2025)
Respuestas distintas formas de diversidad	Incluye migración, discapacidad, diversidad lingüística, cultural, sexual y de género.	Chaparro y Sepúlveda (2022), Lüddeckens et al. (2022), Fernández-Jiménez et al. (2024), Andersson et al. (2025)
Políticas, recursos y condiciones institucionales	Examina barreras estructurales, implementación normativa, recursos, formación y articulación de apoyos.	Opoku (2023), Valdés y Gómez-Hurtado (2025), Silva y Fraga (2025), Tripathi (2025)

Liderazgo inclusivo y transformación de la cultura escolar

La primera categoría muestra que la inclusión requiere una transformación de la cultura institucional y no únicamente la incorporación física de estudiantes diversos. Los estudios coinciden en que los equipos directivos cumplen un papel relevante al definir valores, expectativas, normas y formas de participación que orientan la respuesta de la escuela frente a las diferencias.

Gómez-Hurtado et al. (2021) identificaron que las buenas prácticas para atender la diversidad cultural se apoyan en culturas colaborativas, participación comunitaria, formación profesional y una valoración positiva de la diversidad. La inclusión aparece, así como una responsabilidad compartida y no como una tarea exclusiva de profesionales especializados.

DeMatthews et al. (2021) mostraron que la transformación de escuelas inclusivas exige cuestionar estructuras históricas de segregación relacionadas con discapacidad, desigualdad social y raza. Sus resultados evidencian que los directores necesitan combinar compromiso con la justicia social y acciones organizativas capaces de modificar prácticas que reproducen exclusión.

La evidencia de Neves et al. (2023) refuerza esta perspectiva al mostrar que los directivos establecen el tono de una organización mediante sus concepciones sobre equidad, sus decisiones administrativas y las prácticas que favorecen la participación. De forma complementaria, Morrissey (2021) plantea que la dirección inclusiva funciona mejor dentro de un ecosistema distribuido, donde las responsabilidades se comparten entre diferentes actores.

Valdés et al. (2025) avanzan desde los principios generales hacia prácticas concretas. Su análisis de seis escuelas chilenas muestra que los equipos directivos desarrollan acciones vinculadas con construcción de comunidad, organización de apoyos, acompañamiento y generación de espacios colectivos. En conjunto, los resultados evidencian que la inclusión se consolida cuando pasa a formar parte de la identidad institucional.

Participación, colaboración y corresponsabilidad

La segunda categoría evidencia que la dirección escolar inclusiva no puede sostenerse mediante un modelo exclusivamente jerárquico. La participación de docentes, familias y otros integrantes de la comunidad aparece como una condición para identificar necesidades, construir acuerdos y responder de forma contextualizada a la diversidad.

Crisol-Moya et al. (2022), desde la perspectiva de las familias, encontraron que el liderazgo distribuido y pedagógico resulta relevante para la creación y el mantenimiento de prácticas inclusivas. La perspectiva familiar evidencia que la inclusión también se evalúa mediante la apertura de la escuela al diálogo y la participación.

Morrissey (2021) coincide en que la distribución de responsabilidades constituye un componente central de la dirección inclusiva. La inclusión exige la coordinación de capacidades profesionales y no puede depender únicamente de decisiones personales del director.

Tripathi (2025) introduce la agencia docente como una dimensión clave. El estudio muestra que la aplicación de políticas inclusivas depende de la capacidad del profesorado para interpretar, adaptar y poner en práctica las orientaciones institucionales. Esto evidencia que una política puede fracasar si los docentes carecen de autonomía, recursos o preparación.

Los resultados de Valdés et al. (2025) también muestran que las prácticas inclusivas se fortalecen cuando existen estructuras colectivas de apoyo. En conjunto, esta categoría indica que la función del equipo directivo consiste no solo en decidir, sino en crear condiciones para que otros actores también puedan ejercer influencia y asumir corresponsabilidad.

Respuestas directivas ante distintas formas de diversidad

La tercera categoría evidencia que la diversidad adopta múltiples formas y que una única estrategia institucional resulta insuficiente. Los estudios seleccionados abordaron diferencias relacionadas con migración, discapacidad, autismo, lengua, cultura, sexualidad y género.

Chaparro y Sepúlveda (2022) identificaron que la escolarización de estudiantes migrantes puede garantizar formalmente el acceso sin transformar necesariamente las prácticas institucionales. Esto muestra una diferencia entre matrícula e inclusión efectiva. La dirección escolar enfrenta el desafío de desarrollar respuestas interculturales que superen enfoques asimilacionistas.

Andersson et al. (2025) identificaron una tensión similar en contextos de superdiversidad. Los discursos de algunos líderes seguían interpretando la diversidad lingüística como dificultad y privilegiando soluciones monolingües. Este hallazgo evidencia que las creencias directivas pueden facilitar o limitar el reconocimiento de las lenguas de los estudiantes como recursos educativos.

En relación con la discapacidad, Lüddeckens et al. (2022) encontraron que la inclusión de estudiantes con autismo requiere compromiso del directivo, cambios en la organización y prácticas coherentes con una cultura inclusiva. Los apoyos individualizados resultan necesarios, pero deben integrarse dentro de una transformación institucional más amplia.

Fernández-Jiménez et al. (2024) ampliaron el campo hacia la diversidad sexual y de género. Sus resultados muestran la importancia del liderazgo transformacional para visibilizar la diversidad y combatir actitudes homofóbicas y transfóbicas. En conjunto, estos estudios evidencian que atender la diversidad exige combinar una cultura común de equidad con estrategias adaptadas a las características de cada colectivo.

Políticas, recursos y condiciones institucionales de implementación

La cuarta categoría muestra que las políticas inclusivas necesitan recursos, formación y capacidad organizativa para transformarse en prácticas reales. La existencia de normas progresistas no garantiza automáticamente cambios dentro de las escuelas.

Opoku (2023), desde un contexto con recursos limitados, identificó desafíos importantes para la implementación de la inclusión de estudiantes con discapacidad. El estudio señala la relevancia de movilizar recursos, fortalecer las capacidades profesionales y formar líderes capaces de gestionar procesos inclusivos en condiciones adversas.

Silva y Fraga (2025) evidenciaron una tensión entre innovación legislativa y realidad escolar. Aunque Portugal dispone de un marco normativo avanzado, la aplicación depende de cómo los líderes interpretan las políticas, coordinan equipos multidisciplinares y responden a barreras contextuales.

Valdés y Gómez-Hurtado (2025) encontraron que la sobrecarga administrativa y el exceso de responsabilidades pueden dificultar la construcción de culturas inclusivas. Al mismo tiempo, la colaboración, el compromiso y las estructuras internas de apoyo funcionan como facilitadores.

Tripathi (2025) mostró igualmente que la implementación de políticas requiere considerar la agencia del profesorado. En conjunto, estos resultados indican que las estrategias directivas efectivas deben conectar tres niveles: política educativa, organización escolar y práctica docente.

Vacíos y tendencias emergentes

La revisión permitió identificar varios vacíos. En primer lugar, predominan los estudios cualitativos y de caso, lo que permite comprender las experiencias con profundidad, pero limita la posibilidad de generalizar resultados y comparar el efecto de diferentes estrategias.

En segundo lugar, se observa una limitada presencia de diseños longitudinales. La literatura identifica prácticas y barreras, pero existe menor evidencia sobre si las transformaciones institucionales se mantienen en el tiempo.

En tercer lugar, son escasos los estudios que analizan simultáneamente varias dimensiones de diversidad. La mayoría se concentra en un colectivo específico, como estudiantes migrantes, personas con discapacidad o diversidad sexual y de género.

Finalmente, emerge una tendencia hacia una comprensión más amplia de la inclusión. La literatura reciente se aleja progresivamente de enfoques centrados solo en la discapacidad y avanza hacia la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica, sexual y de género. Asimismo, aumenta el interés por identificar prácticas directivas observables y no únicamente estilos abstractos de liderazgo.

4. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática permiten responder al objetivo planteado al evidenciar que las estrategias directivas más relevantes para atender la diversidad son aquellas que transforman simultáneamente la cultura institucional, las estructuras de participación, las capacidades profesionales y los mecanismos de apoyo. La evidencia analizada muestra que la inclusión no depende de una acción aislada del directivo ni de la existencia formal de una política, sino de la capacidad de convertir principios de equidad en decisiones organizativas y prácticas cotidianas.

En primer lugar, los estudios coinciden en que la cultura escolar constituye el principal espacio de actuación del liderazgo inclusivo. Gómez-Hurtado et al. (2021) identificaron la colaboración, la participación comunitaria y el desarrollo profesional como prácticas centrales para atender la diversidad cultural. De manera similar, Neves et al. (2023) mostraron que las concepciones y procedimientos de los directivos contribuyen a establecer el tono institucional. Valdés et al. (2025) ampliaron esta evidencia al identificar prácticas concretas relacionadas con comunidad, acompañamiento y organización de apoyos.

Estos hallazgos sugieren que una escuela no se vuelve inclusiva por incorporar un programa específico. La inclusión exige revisar valores, expectativas y rutinas organizacionales. En consonancia, DeMatthews et al. (2021) evidenciaron que las prácticas inclusivas deben cuestionar estructuras históricas de segregación y desigualdad. Por tanto, el liderazgo requiere una dimensión ética y de justicia social, además de competencias administrativas.

Sin embargo, la transformación cultural no depende únicamente de la voluntad del director. Valdés y Gómez-Hurtado (2025) mostraron que la sobrecarga y el exceso de responsabilidades pueden convertirse en barreras para liderar culturas inclusivas. Este resultado introduce un matiz importante: exigir liderazgo inclusivo sin proporcionar tiempo, recursos y estructuras de apoyo puede limitar la sostenibilidad de las reformas.

En segundo lugar, la evidencia muestra que la distribución del liderazgo es una condición recurrente. Morrissey (2021) conceptualizó la inclusión dentro de un ecosistema distribuido, mientras que Crisol-Moya et al. (2022) mostraron, desde la perspectiva familiar, la relevancia del liderazgo distribuido y pedagógico. Los resultados de Tripathi (2025) añaden que la agencia docente condiciona la implementación de las políticas.

En conjunto, estos estudios permiten interpretar la inclusión como una capacidad colectiva. Un equipo directivo puede establecer prioridades, pero necesita docentes con posibilidades reales de intervenir, familias consideradas interlocutoras y mecanismos de coordinación. Por ello, la participación no debe ser simbólica. Debe influir en la toma de decisiones y en la distribución de recursos.

La perspectiva familiar resulta especialmente relevante. Crisol-Moya et al. (2022) evidenciaron que las familias pueden aportar una evaluación diferente sobre el grado de inclusión de la escuela. Esto sugiere que los procesos de gestión deberían incorporar mecanismos sistemáticos de consulta y participación, especialmente de familias cuyos hijos enfrentan mayores barreras.

Otro hallazgo importante es que la gestión de la diversidad requiere respuestas diferenciadas. Chaparro y Sepúlveda (2022) mostraron que el acceso de estudiantes migrantes no garantiza inclusión efectiva. Andersson et al. (2025) identificaron que los discursos monolingües pueden limitar el reconocimiento de estudiantes recién llegados. Ambos estudios coinciden en que las políticas universales pueden resultar insuficientes cuando no consideran las características lingüísticas y culturales de las comunidades.

Estos resultados amplían la visión de la inclusión más allá de la discapacidad. No obstante, los estudios centrados en necesidades específicas continúan mostrando desafíos importantes. Lüddeckens et al. (2022) evidenciaron que la inclusión de estudiantes con autismo requiere compromiso, organización y cambios institucionales. La respuesta no puede reducirse a ubicar al estudiante en un aula ordinaria; exige adaptar estructuras, prácticas y apoyos.

La evidencia sobre diversidad sexual y de género introduce otra dimensión. Fernández-Jiménez et al. (2024) señalan que el liderazgo puede contribuir a visibilizar la diversidad y enfrentar la homofobia y la transfobia. Esto confirma que la gestión inclusiva debe responder también a formas de exclusión que tradicionalmente han recibido menor atención en el debate escolar.

A pesar de esta amplitud, existe una tensión entre la búsqueda de una cultura inclusiva común y la necesidad de respuestas específicas. Una posible interpretación es que la gestión debe operar en dos niveles. En primer lugar, establecer principios institucionales compartidos de equidad y pertenencia. En segundo lugar, reconocer que diferentes colectivos enfrentan barreras distintas y requieren apoyos contextualizados.

En tercer lugar, la revisión muestra una brecha persistente entre política e implementación. Silva y Fraga (2025) evidenciaron que un marco legislativo avanzado necesita liderazgo, coordinación multidisciplinaria y capacidad organizativa para traducirse en la práctica. Opoku (2023) mostró una dificultad similar en contextos con recursos limitados, donde los líderes deben promover cambios en condiciones institucionales adversas.

Estos resultados coinciden con Tripathi (2025), quien mostró que la aplicación de políticas depende de la agencia de los docentes. En consecuencia, las reformas inclusivas no pueden diseñarse exclusivamente desde niveles centrales. Deben considerar la capacidad de las escuelas para interpretar y adaptar las orientaciones.

La diferencia entre contextos también resulta relevante. Las necesidades de una escuela que recibe estudiantes migrantes no son idénticas a las de una institución que busca incluir estudiantes con discapacidad o responder a la diversidad sexual y de género. Por ello, los modelos de gestión inclusiva requieren principios comunes, pero también flexibilidad contextual.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren que los equipos directivos deberían trabajar sobre varios frentes de manera integrada. Primero, construir una visión compartida de inclusión. Segundo, crear estructuras de participación y liderazgo distribuido. Tercero, desarrollar capacidades profesionales mediante formación y acompañamiento. Cuarto, coordinar recursos y apoyos. Quinto, incorporar a familias y comunidades en la toma de decisiones.

Las prácticas identificadas por Gómez-Hurtado et al. (2021), Neves et al. (2023) y Valdés et al. (2025) muestran que estos componentes son interdependientes. La formación docente, por ejemplo, tendrá un impacto limitado si la cultura institucional no favorece la colaboración. Del mismo modo, una política de participación puede resultar superficial si las familias no poseen posibilidades reales de incidencia.

En términos teóricos, la revisión aporta al comprender el liderazgo inclusivo como un proceso relacional, distribuido y contextual. No se trata simplemente de un estilo personal del director, sino de la capacidad para movilizar a la comunidad y modificar condiciones que producen exclusión. En términos metodológicos, la predominancia de estudios cualitativos evidencia la necesidad de avanzar hacia diseños longitudinales, comparativos y mixtos.

La presente revisión debe interpretarse considerando algunas limitaciones. Los estudios seleccionados presentan diversidad de países, metodologías y formas de conceptualizar la inclusión. Además, la muestra incluye investigaciones centradas en distintos colectivos, lo que dificulta realizar comparaciones directas. La escasez de diseños longitudinales limita también la posibilidad de evaluar la sostenibilidad de los cambios.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que una gestión educativa inclusiva requiere articular valores, estructuras, recursos y relaciones. Las estrategias directivas más prometedoras son aquellas que construyen cultura, distribuyen responsabilidades, escuchan a la comunidad, fortalecen capacidades profesionales y adaptan las políticas a las barreras concretas del contexto. La inclusión, por tanto, debe entenderse como una responsabilidad organizacional permanente y no como una intervención dirigida únicamente a determinados estudiantes.

5. Conclusiones

La revisión sistemática permitió responder al objetivo del estudio al evidenciar que las estrategias directivas más relevantes para atender la diversidad se sustentan en la transformación de la cultura escolar, la distribución del liderazgo, la participación de la comunidad y la organización de apoyos contextualizados. Los 14 estudios analizados muestran que la inclusión efectiva supera el acceso físico de los estudiantes y exige modificar valores, relaciones, procedimientos y prácticas que pueden producir exclusión.

La evidencia indica que los equipos directivos contribuyen a este proceso cuando construyen una visión compartida de equidad, promueven el trabajo colaborativo, fortalecen la agencia docente, incorporan a las familias y coordinan recursos. Estas estrategias resultan aplicables a distintas formas de diversidad; sin embargo, los estudios muestran que estudiantes migrantes, personas con discapacidad, alumnado lingüísticamente diverso y jóvenes de identidades sexuales o de género minoritarias enfrentan barreras específicas que requieren respuestas diferenciadas.

También se concluye que la existencia de políticas inclusivas no garantiza su implementación. La sobrecarga directiva, la falta de recursos, la preparación profesional insuficiente y la persistencia de creencias homogeneizadoras pueden limitar los cambios. En consecuencia, la dirección escolar necesita apoyo institucional, formación y autonomía para adaptar las políticas a las características de cada comunidad.

La revisión aporta una visión integrada de la inclusión como responsabilidad organizacional. Futuras investigaciones deberían evaluar longitudinalmente los efectos de las prácticas directivas, comparar diferentes contextos y analizar simultáneamente múltiples dimensiones de diversidad. Fortalecer escuelas equitativas requiere pasar de acciones aisladas a modelos de gestión participativos, colaborativos y sensibles a las barreras que experimentan todos los estudiantes.

6. Referencias

Andersson, A., Barros, S., Foyn, T. M., & Herbel-Eisenmann, B. (2025). New times, new practices, new languages: School leaders' storylines about supporting newcomers in Norway. *Education Sciences*, 15(9), Article 1233. <https://doi.org/10.3390/educsci15091233>

Chaparro, S. G., & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>

Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A., & Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226–245. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>

DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3–48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>

Fernández-Jiménez, A., Cascales Martínez, A., & Gomariz Vicente, M. Á. (2024). Liderazgo transformacional para la inclusión de la diversidad sexual y de género en educación secundaria: Visión de los equipos directivos. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 875–885. <https://doi.org/10.5209/rced.90351>

Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4). <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>

Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions: A Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207–221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>

Morrissey, B. (2021). Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, 35(1), 22–31. <https://doi.org/10.1177/0892020620942507>

Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and inclusion: Setting the tone for an inclusive school. *Education Sciences*, 13(2), Article 129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>

Opoku, M. P. (2023). Inclusive school leadership in developing context: What are the levers of change? *Journal of Research on Leadership Education*, 18(3). <https://doi.org/10.1177/19427751221087731>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J. M., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Ramango, S. P., & Naicker, S. R. (2022). Conceptualising a framework for school leaders as they foster an inclusive education culture in schools. *Journal of Education*, 86. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i86a05>

Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233–241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>

Silva, S., & Fraga, N. (2025). From legal innovation to school reality: Leadership perspectives on inclusive education in Portugal. *Education Sciences*, 15(10), Article 1309. <https://doi.org/10.3390/educsci15101309>

Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 36–56. <https://doi.org/10.17583/ijelm.10997>

Tripathi, T. (2025). Understanding teacher agency in implementing inclusive education policy: A mixed-methods study of private schools under India's Right to Education Act. *Frontiers in Education*, 10, Article 1678998. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1678998>

Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2024). Leadership and inclusive education: School principals' role in supporting the inclusion of disabled students in mainstream education. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505>

Valdés, R., Améstica, J. M., & Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>

Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2025). Barriers and facilitators for leading the development of inclusive school cultures in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 29(6), 884–900. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241861>

Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2022). More leadership, more efficacy for inclusive practices? Exploring the relationships between distributed leadership, teacher leadership, and self-efficacy among inclusive education teachers in China. *Sustainability*, 14(23), Article 16168. <https://doi.org/10.3390/su142316168>