

Supervisión pedagógica para la educación inclusiva: análisis desde la práctica docente, el acompañamiento pedagógico y la percepción estudiantil en educación primaria

Pedagogical supervision for inclusive education: an analysis based on teaching practice, pedagogical support, and student perceptions in primary education

María Raquel Núñez Ramos¹

¹Universidad Católica Nordestana, mariavirtual38@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6104-029X>, República Dominicana

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 04-06-2026

Revisado 16-07-2026

Aceptado 31-07-2026

Palabras Clave:

Supervisión Pedagógica
Educación Inclusiva
Acompañamiento Pedagógico
Diversidad
Educación Primaria

Keywords:

Pedagogical supervision
Inclusive education
Pedagogical support
Diversity
Primary education

RESUMEN

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, debido a las dificultades que aún persisten para responder de manera efectiva a la diversidad del alumnado desde las prácticas pedagógicas y los procesos de acompañamiento docente. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la contribución de la supervisión pedagógica al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas en educación primaria, a partir de la observación de aula, la percepción de los docentes y la experiencia de los estudiantes. Se desarrolló una investigación de enfoque mixto y alcance descriptivo-analítico en tres centros educativos del Distrito Educativo 12-01 de Salvaleón de Higüey, República Dominicana. Para la recolección de la información se aplicó una encuesta a docentes, una entrevista estructurada a 258 estudiantes y una guía de observación en 25 aulas. Los resultados evidencian fortalezas en el clima de convivencia y en los mecanismos de seguimiento institucional; sin embargo, persisten limitaciones en la implementación de ajustes curriculares, la diversificación metodológica y la disponibilidad de recursos para la atención a la diversidad. Se concluye que la supervisión pedagógica ha favorecido la consolidación de entornos escolares inclusivos, aunque requiere fortalecer su dimensión técnico-pedagógica mediante un acompañamiento más práctico y orientado a las necesidades del profesorado.

ABSTRACT

Inclusive education remains one of the main challenges facing educational systems due to the persistent difficulties in effectively addressing student diversity through pedagogical practices and teacher support processes. The aim of this study was to analyze the contribution of pedagogical supervision to the strengthening of inclusive educational practices in primary education, based on classroom observation, teachers' perceptions, and students' experiences. A mixed-method, descriptive-analytical study was conducted in three primary schools belonging to Educational District 12-01 of Salvaleón de Higüey, Dominican Republic. Data were collected through a teacher survey, a structured interview administered to 258 students, and classroom observations conducted in 25 classrooms. The findings revealed strengths in school climate and institutional monitoring mechanisms; however, limitations persist in the implementation of curricular adjustments, methodological diversification, and the availability of resources to address student diversity. It is concluded that pedagogical supervision has contributed to the development of more inclusive school environments, although its technical and pedagogical dimensions need to be strengthened through more practical and teacher-centered support processes.

INTRODUCCIÓN

En cuanto a la educación inclusiva, se puede afirmar que constituye un paradigma educativo orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar y aprender en igualdad de oportunidades, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o condiciones de aprendizaje (León et al., 2024). Según Ortiz et al., (2025) su propósito no se limita a la integración de estudiantes con necesidades educativas específicas, sino que promueve la transformación de las políticas, las culturas institucionales y las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad presente en las aulas.

Desde esta perspectiva, la inclusión implica identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, favoreciendo ambientes educativos equitativos donde cada estudiante pueda desarrollar plenamente sus capacidades. Esta orientación también reconoce que la diversidad se presenta como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y fortalecer la convivencia escolar (Nuñez, 2024). Para Monar et al., (2026) las instituciones educativas deben promover estrategias que favorezcan la participación activa, el respeto por las diferencias y la atención a las necesidades individuales mediante metodologías flexibles y procesos permanentes de mejora.

La supervisión pedagógica ha evolucionado desde un modelo tradicional centrado en el control administrativo hacia un proceso orientado al acompañamiento profesional y al fortalecimiento de la práctica docente (Pacherres et al., 2026). Para Panta et., (2025) la supervisión educativa se concibe como una estrategia de apoyo que busca mejorar la calidad de la enseñanza mediante la observación sistemática, el análisis reflexivo de la práctica y la retroalimentación continua. En esa misma línea, la literatura coincide en que una supervisión efectiva debe promover espacios de diálogo profesional, identificar fortalezas y necesidades de mejora, orientar la toma de decisiones pedagógicas y facilitar la incorporación de estrategias innovadoras que respondan a las características de los estudiantes (Fernández, 2025; Valle et al., 2025; Orozco, 2025).

Asimismo, se reconoce que el supervisor desempeña un papel de liderazgo pedagógico, favoreciendo procesos colaborativos entre docentes y equipos de gestión para impulsar la mejora institucional. En este sentido, la supervisión deja de entenderse como un mecanismo de fiscalización para convertirse en un proceso formativo que contribuye al desarrollo profesional docente y al fortalecimiento de los aprendizajes (Puche y Peña, 2025). El acompañamiento pedagógico es uno de los componentes más importante de la supervisión educativa contemporánea. Se caracteriza por brindar orientación técnica y apoyo permanente al docente mediante procesos de observación de aula, planificación compartida, retroalimentación constructiva y seguimiento continuo (Rodríguez, 2026).

Investigaciones han demostrado que los docentes que reciben acompañamiento sistemático fortalecen sus competencias profesionales, desarrollan mayor capacidad para reflexionar sobre su práctica e incorporan metodologías más activas y centradas en el estudiante (Llangari y Ceranqui, 2025; Montalvo y Zuñiga, 2025). Asimismo, el acompañamiento favorece la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y la colaboración se convierten en elementos fundamentales para la mejora educativa.

En relación a las prácticas pedagógicas inclusivas se pueden definir como aquellas que comprenden el conjunto de estrategias, metodologías y recursos utilizados por los docentes para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula (Espinoza, 2023). Estas prácticas incluyen la planificación flexible, la diversificación de actividades, la utilización de recursos didácticos variados, la adaptación de las estrategias de enseñanza y la implementación de procesos de evaluación que consideren las diferencias individuales (Gordillo y Prado, 2025).

Las prácticas inclusivas favorecen la participación activa del alumnado, fortalecen el sentido de pertenencia, disminuyen las situaciones de exclusión y contribuyen a mejorar el rendimiento académico (Muñoz et al., 2026; Arrocha y Esteves, 2025; Apolo, 2025; Human, 2025). Además, promueven ambientes de aprendizaje donde el respeto por la diversidad, la cooperación y el trabajo colaborativo constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes (Banegas et al., 2024; Pando y Estrada García, 2025). La efectividad de estas prácticas depende, en gran medida, del apoyo institucional, del liderazgo pedagógico y del acompañamiento que reciben los docentes para implementar estrategias acordes con las características de sus grupos.

La literatura especializada evidencia una estrecha relación entre los procesos de supervisión pedagógica y el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Una supervisión centrada en el acompañamiento permite identificar barreras para el aprendizaje, orientar la planificación docente, promover metodologías diversificadas y fortalecer la capacidad de los profesores para responder a la diversidad presente en el aula (Castro y Velásquez, 2025).

De igual manera, el acompañamiento sistemático facilita procesos de reflexión sobre la práctica, favorece la innovación pedagógica y contribuye a consolidar una cultura institucional basada en la inclusión y la mejora continua (Quispe et al., 2026). En consecuencia, la supervisión pedagógica se reconoce como un

factor importante para impulsar transformaciones educativas orientadas a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

En la República Dominicana, la educación inclusiva ha adquirido una importancia creciente como parte de las políticas dirigidas al fortalecimiento de la calidad educativa y la equidad. El sistema educativo ha incorporado orientaciones para promover la atención a la diversidad, el respeto por los derechos de todos los estudiantes y el desarrollo de ambientes escolares inclusivos (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2025).

A pesar de los avances normativos y de las políticas orientadas a promover una educación inclusiva, en numerosos contextos escolares persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado (Morenta, 2025). A partir de lo anterior, se planteó la necesidad de analizar esta dinámica en tres centros educativos del Nivel Primario pertenecientes al Distrito Educativo 12-01 de Salvaleón de Higüey, República Dominicana. La selección de estos centros respondió a la necesidad de analizar la supervisión pedagógica y las prácticas inclusivas en contextos escolares con características similares, permitiendo recoger información desde la observación de aula, la percepción de los docentes y la experiencia de los estudiantes.

En este contexto, el estudio tuvo como objetivo general analizar la contribución de la supervisión pedagógica al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas en educación primaria, a partir de la observación de aula, la percepción de los docentes y la experiencia de los estudiantes. Como objetivos específicos, se planteó: a) describir las prácticas pedagógicas inclusivas y las estrategias de acompañamiento observadas en las aulas de educación primaria; y b) analizar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el acompañamiento pedagógico, la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual, de acuerdo con Hernández Sampieri, et al., (2014), integra los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio con el propósito de obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado. El estudio se realizó en tres centros educativos públicos del Nivel Primario pertenecientes al Distrito Educativo 12-01 de Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

En cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y protección de la identidad institucional, los centros participantes no se identifican con sus nombres reales, siendo denominados en este estudio como Centro Educativo 1, Centro Educativo 2 y Centro Educativo 3. Esta medida garantiza el anonimato de las instituciones y de los participantes, evitando cualquier posibilidad de identificación durante la difusión de los resultados.

La población estudiantil estuvo conformada por 727 estudiantes matriculados en los tres centros educativos participantes. A partir de esta población se seleccionó una muestra de 258 estudiantes, distribuida proporcionalmente entre los tres centros, con el propósito de garantizar una representación adecuada de cada uno de ellos dentro del estudio. La selección de los participantes respondió a un muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional, definido por Hernández Sampieri como aquel procedimiento en el que la población se divide en grupos o estratos homogéneos y la muestra se distribuye proporcionalmente al tamaño de cada estrato, permitiendo que todos los grupos estén representados de acuerdo con su peso dentro de la población total.

Asimismo, participaron 25 docentes, distribuidos entre los tres centros educativos, correspondiendo 2 docentes al Centro Educativo 1, 8 docentes al Centro Educativo 2 y 15 docentes al Centro Educativo 3. La selección de los docentes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando a aquellos profesores que impartían docencia en los grados objeto de estudio y que aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

Para la recolección de la información se emplearon tres técnicas. En primer lugar, se aplicó una encuesta dirigida a los docentes con el propósito de conocer sus percepciones acerca de la supervisión pedagógica, el acompañamiento recibido y el desarrollo de prácticas inclusivas. En segundo lugar, se realizó una entrevista estructurada a los estudiantes seleccionados, orientada a explorar sus experiencias y percepciones sobre la inclusión, la convivencia escolar y el apoyo brindado por sus docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se llevaron a cabo 25 observaciones áulicas, utilizando una guía de observación previamente elaborada para registrar de manera sistemática aspectos relacionados con las estrategias pedagógicas, la atención a la diversidad, la interacción docente-estudiante y las prácticas inclusivas implementadas en el aula.

El proceso de recolección de la información se desarrolló previa autorización de las autoridades educativas y de los equipos directivos de los centros participantes. La aplicación de los instrumentos se efectuó durante

la jornada escolar, procurando interferir lo menos posible con el desarrollo habitual de las actividades académicas. Posteriormente, la información obtenida fue organizada y sometida a un proceso de análisis. Los datos cuantitativos provenientes de las encuestas fueron procesados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para facilitar su interpretación, mientras que la información cualitativa derivada de las entrevistas y de las observaciones fue analizada mediante un proceso de categorización temática, permitiendo identificar patrones, coincidencias y diferencias entre las percepciones de los distintos participantes. Finalmente, la integración de ambas fuentes de información hizo posible la triangulación de los hallazgos, fortaleciendo la validez y consistencia de los resultados del estudio. La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a la investigación educativa. La participación de docentes y estudiantes fue voluntaria, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada y el anonimato tanto de los participantes como de los centros educativos involucrados. Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, preservando en todo momento la privacidad de las personas e instituciones participantes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados que dan respuestas a los objetivos:

1. Características del acompañamiento pedagógico y las prácticas inclusivas observadas (Observaciones aúlicas)

Tabla 1: Indicadores de supervisión pedagógica y prácticas inclusivas observadas en las aulas

Indicador	Siempre	A veces	Nunca
El coordinador pedagógico ofrece pautas para la inclusión	60%	36%	4%
Gestión formativa de conflictos en el aula	60%	36%	4%
Uso de lenguaje respetuoso y promoción de la participación	56%	44%	0%
Ajustes curriculares según ritmos de aprendizaje	44%	48%	8%
Estrategias metodológicas variadas	40%	52%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía de observación de aula aplicada en tres centros educativos del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01, Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

Las observaciones de aula evidenciaron que el acompañamiento pedagógico presenta fortalezas relacionadas con la promoción de ambientes inclusivos. En el 60 % de las observaciones se constató que los coordinadores pedagógicos ofrecen pautas orientadas a la inclusión y que los docentes gestionan los conflictos desde un enfoque formativo. Asimismo, el 56 % de las aulas promueve de manera permanente un lenguaje respetuoso y la participación de todos los estudiantes. No obstante, los ajustes curriculares y la diversificación metodológica solo se implementan de manera sistemática en menos de la mitad de las aulas observadas.

Tabla 2: Disponibilidad de recursos y mecanismos de seguimiento para la inclusión

Indicador	Siempre	A veces	Nunca
Portafolio con registros psicopedagógicos	68%	28%	4%
Materiales diversos para atender la diversidad	20%	76%	4%
Docente se siente seguro y apoyado para trabajar con la diversidad	44%	52%	4%

Fuente: elaboración propia a partir de la guía de observación de aula aplicada en tres centros educativos del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01, Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

Los resultados muestran que el 68 % de los docentes mantiene registros de seguimiento psicopedagógico de sus estudiantes, lo que evidencia la existencia de mecanismos de identificación y monitoreo de necesidades educativas. Sin embargo, únicamente el 20 % de las aulas dispone de manera permanente de materiales diversos para responder a la multiculturalidad y a las necesidades físicas de los estudiantes. Además, más de la mitad de las observaciones (52 %) indican que los docentes solo se sienten apoyados ocasionalmente al gestionar la diversidad en el aula.

Tabla 3: Percepción de los estudiantes sobre las relaciones inclusivas en la escuela

Indicador	Porcentaje
Los compañeros comparten juegos entre todos	36.0%
Los estudiantes se organizan en grupos separados	44.2%
Existen conflictos frecuentes entre compañeros	19.8%
Ayudan e integran a compañeros diferentes	46.1%
Dejan solo al compañero hasta que se adapte	45.7%
Se burlan de compañeros diferentes	8.1%

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes de tres centros educativos del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01, Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

La percepción estudiantil refleja una realidad ambivalente respecto a la inclusión. Aunque el 46.1 % de los estudiantes manifestó que ayuda e integra a los compañeros con ritmos o condiciones diferentes, el 45.7 % indicó que estos suelen ser dejados solos hasta que logran adaptarse al grupo. Asimismo, el 44.2 % señaló que los estudiantes se organizan en grupos diferenciados, evidenciando la persistencia de dinámicas de exclusión o segregación social.

Tabla 4: Percepción estudiantil sobre el apoyo docente y la diversificación de la enseñanza

Indicador	Porcentaje
El docente vuelve a explicar y brinda apoyo directo	46.9%
Remite al compañero o pide mayor atención	34.1%
Continúa la clase o se molesta	19.0%
Utiliza siempre materiales variados	36.8%
Utiliza materiales variados solo algunas veces	48.8%
Casi nunca utiliza materiales variados	14.3%

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes de tres centros educativos del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01, Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

Cerca de la mitad de los estudiantes (46.9 %) percibe que sus docentes ofrecen apoyo adicional cuando surgen dificultades de aprendizaje. Sin embargo, un 19 % considera que algunos docentes continúan la clase o muestran molestia cuando los estudiantes no comprenden las explicaciones. Asimismo, el uso de recursos didácticos diversificados se percibe como ocasional, lo que coincide con las evidencias obtenidas en las observaciones de aula.

Tabla 5: Percepción del clima escolar y las redes de apoyo

Indicador	Porcentaje
Muy feliz en la escuela	48.6%
La escuela le gusta, pero puede mejorar	51.4%
La maestra es quien le hace sentir seguro	60.6%
Todos los adultos le hacen sentir seguro	33.9%
Percibe poco apoyo de los adultos	5.5%

Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes de tres centros educativos del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01, Salvaleón de Higüey, República Dominicana.

Los estudiantes manifestaron una valoración positiva de su experiencia escolar. Ninguno expresó sentirse completamente insatisfecho con la escuela, mientras que el 60.6 % identificó a su maestra como la principal figura de apoyo y seguridad dentro del centro educativo, destacando el papel fundamental del docente en la construcción de entornos inclusivos.

DISCUSIÓN

En cuanto al objetivo 1, clasificar las características más comunes presentes en el proceso de acompañamiento a los docentes del Nivel Primario del Distrito Educativo 12-01 de Higüey

Los resultados evidencian que el acompañamiento pedagógico presenta fortalezas en el seguimiento institucional y en la orientación hacia la inclusión, reflejadas en la presencia de registros psicopedagógicos y en las pautas de inclusión ofrecidas por los coordinadores pedagógicos. Sin embargo, dicho acompañamiento mantiene un marcado énfasis administrativo, con una incidencia limitada en la

transformación de las prácticas de enseñanza. Estos hallazgos coinciden con Rodríguez (2026) y Quispe et al. (2025), quienes sostienen que la supervisión educativa debe trascender el control documental y orientarse hacia un acompañamiento pedagógico centrado en el desarrollo profesional docente.

Asimismo, el hecho de que más de la mitad de los docentes solo se muestre ocasionalmente seguro y apoyado para trabajar con la diversidad sugiere que el acompañamiento aún no logra responder plenamente a las necesidades del profesorado en contextos inclusivos. En este sentido, Panta et al. (2025) señalan que los procesos de monitoreo y acompañamiento resultan más efectivos cuando incluyen orientación práctica, retroalimentación permanente y apoyo metodológico para la atención a la diversidad.

Respecto al objetivo 2, describir las prácticas pedagógicas inclusivas y las estrategias de acompañamiento observadas en las aulas

Las observaciones muestran avances en la construcción de ambientes de convivencia favorables para la inclusión, evidenciados en el manejo formativo de los conflictos y en el uso de un lenguaje respetuoso y participativo. Estos resultados son consistentes con Muñoz et al. (2026), quienes señalan que la convivencia y el respeto a la diversidad constituyen componentes esenciales de la educación inclusiva.

No obstante, la implementación de ajustes curriculares, la diversificación metodológica y la disponibilidad de materiales adaptados continúan siendo limitadas. Esta situación coincide con los planteamientos de Gordillo y Prado (2024), quienes identifican la formación docente como un factor determinante para el desarrollo de prácticas inclusivas, y con Castro y Velásquez (2025), quienes destacan que la atención a la diversidad requiere recursos y apoyos pedagógicos que permitan responder a las necesidades de todos los estudiantes. Por tanto, las prácticas observadas evidencian avances en el plano relacional, pero importantes desafíos en la dimensión técnico-pedagógica de la inclusión.

En base al objetivo 3, analizar las percepciones de los estudiantes sobre el acompañamiento pedagógico, la inclusión y la atención a la diversidad

Las percepciones estudiantiles reflejan una valoración positiva del clima escolar y del papel del docente como principal figura de apoyo y seguridad, lo que coincide con Apolo et al. (2025), quienes destacan la relación entre las prácticas inclusivas y el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, Moreta (2025) sostiene que la formación y el desarrollo profesional docente constituyen elementos esenciales para la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos y emocionalmente seguros.

Sin embargo, la persistencia de prácticas de aislamiento hacia los compañeros con características diferentes evidencia que la inclusión social entre pares aún se encuentra en proceso de consolidación. Estos resultados concuerdan con Arrocha y Esteves (2025) y Banegas et al. (2024), quienes señalan que el aprendizaje colaborativo y la convivencia escolar son elementos fundamentales para alcanzar una inclusión real y significativa. En consecuencia, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan la participación, el trabajo cooperativo y el reconocimiento de la diversidad como un valor dentro de la comunidad educativa.

CONCLUSIÓN

En cuanto al objetivo 1, se concluye que el acompañamiento pedagógico en los centros estudiados presenta una estructura de seguimiento institucional relativamente consolidada, evidenciada en la existencia de registros psicopedagógicos y en la presencia de orientaciones para la inclusión proporcionadas por los coordinadores pedagógicos. No obstante, dicho acompañamiento continúa orientándose predominantemente hacia el control y seguimiento administrativo, con una limitada incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza.

Respecto al objetivo 2, las observaciones de aula permitieron concluir que los docentes han desarrollado fortalezas relacionadas con la creación de ambientes de convivencia respetuosos y la gestión formativa de los conflictos. Sin embargo, las prácticas propiamente inclusivas, tales como la implementación de ajustes curriculares, la diversificación metodológica y el uso de recursos adaptados a la diversidad, aún se desarrollan de manera insuficiente y poco sistemática.

Asimismo, la escasa disponibilidad de materiales que respondan a las necesidades de los estudiantes constituye una de las principales barreras para el fortalecimiento de la educación inclusiva en los centros estudiados.

En base al objetivo 3, las percepciones estudiantiles evidencian que la escuela es concebida como un espacio seguro y de bienestar, donde el docente representa la principal figura de apoyo emocional y académico. Sin embargo, persisten prácticas de exclusión y dinámicas de segregación entre pares, así como respuestas pedagógicas que no siempre logran atender de manera efectiva las diferencias individuales de los estudiantes.

Por consiguiente, se concluye que la supervisión pedagógica contribuye al fortalecimiento de la educación inclusiva principalmente en la construcción de un clima escolar favorable y en el seguimiento institucional de los procesos de atención a la diversidad. No obstante, su impacto en la transformación de las prácticas

pedagógicas inclusivas todavía resulta limitado, por lo que se requiere un modelo de acompañamiento más práctico, continuo y centrado en el asesoramiento metodológico del docente para garantizar una inclusión educativa efectiva en el Nivel Primario.

REFERENCIAS

- Apolo, L. M. I., Criollo, A. V. A., Cordero, J. A. G., Viveros, A. L. P., & Loayza, L. M. T. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia y educación*, 80-93. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.14708871>
- Arrocha, S., & Esteves, R. M. (2025). Aprendizaje colaborativo: un camino hacia la inclusión real y significativa. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10235461>
- Banegas, G. J. H., Zhingre, F. M. O., Adrián, A. F. V., & Lomas, L. M. V. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391-e44391. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/391>
- Castro, E. M. V., & Velásquez, E. M. V. (2025). La Diversidad en el Aula para el Aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(3), 3875-3896. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10256309>
- Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 772-787. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772
- Fernández Valdez, D. H. (2025). Desarrollo profesional en equipos directivos: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(4). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000403071
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y educación*, 8(2), 75-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9696166>
- Huaman Santos, L. K., Salazar Apon, L. Z., Taype Felix, G., & Zabarburu Ayra, F. A. (2025). Las estrategias inclusivas para el fomento del clima positivo en la educación primaria. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/220>
- León, K. D., Serna, L. I. P., & Rosas, C. E. B. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico.*, (8), 152-168. <http://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/article/view/142>
- Llangari, J. D. C., & Caranqui, J. P. E. (2025). Estrategias de los Docentes para Promover la Enseñanza y el Acompañamiento de los Aprendizajes a través de las Buenas Prácticas en la Educación Superior. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 5629-5643. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/904>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). *Ministerio de Educación destaca avances en educación inclusiva y fortalecimiento de capacidades para estudiantes con discapacidad*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/ministerio-de-educacion-destaca-avances-en-educacion-inclusiva-y-fortalecimiento-de-capacidades-para-estudiantes-con-discapacidad>
- Monar, J. C. A., Riofrio, O. D. C. D., Zambrano, S. K. N., Marmolejo, G. P. L., Mendieta, J. E. A., & Erazo, L. A. G. (2026). Competencias Docentes Para La Atención A La Diversidad: Desafíos Y Oportunidades En La Educación Inclusiva Contemporánea. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(1), 425-439. <https://revista-tsafiki.org/index.php/revista/article/view/111>
- Montalvo, J. V. L., & Zuñiga, E. D. B. (2025). Gestión de la formación por competencias metodológicas de los docentes. *Alpha International Journal*, 3(1), 128-151. <https://www.editorialphaera.com/index.php/alp/article/view/110>
- Moreta, M. D. (2025). Desafíos y oportunidades en la formación docente en la República Dominicana. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 4(11), 843-877. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/10151>
- Muñoz, T. J. Z., Bravo, H. S. E., Pangay, C. E. R., Ordóñez, M. E. R., & Camacho, M. E. A. (2026). Inclusión Educativa y Clima Escolar: Relaciones entre Convivencia, Participación y Respeto a la Diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 4066-4088. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/22530>

- Núñez, C. E. B. (2024). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 14(1), 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406389>
- Orozco, L. C. E. (2025). Estrategias efectivas de acompañamiento pedagógico para la mejora del trabajo docente. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, 5(1), 84-97. <https://revistasociedadcunzac.com/index.php/revista/article/view/165>
- Ortiz, K. M. O., & Véliz, S. R. V. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en el aula: aportes conceptuales para la atención a la diversidad en el subnivel medio de educación básica. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10224476>
- Pacherres, P. A., Pacherres, C. A. A., Pacherres, J. H. A., & Pacherres, M. A. A. (2026). El impacto de la supervisión educativa en las instituciones educativas para que funcionen correctamente y brinden una educación de calidad. *Aula Virtual*, 7(14), 1010-1034. <http://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/702>
- Pando, M., & Estrada-García, A. (2025). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia inclusiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía. *Praxis educativa*, 29(3), 208-223. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022025000300015&script=sci_arttext
- Panta Panta, G. M., Jaramillo Bazurto, N. V., Caamaño López, S. E., & Caamaño López, L. C. (2025). Monitoreo y acompañamiento en docentes de secundaria, una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 311-330. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2959-65132025000200311&script=sci_arttext
- Puche, D., & Peña, M. A. (2025). El rol del supervisor educativo en el siglo XXI. *Revista Dialogus*, (15), 102-121. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1640>
- Quispe Cárdenas, H. R., Morales Ramírez, I. V., & Montenegro Lozada, A. D. J. (2025). Impacto del acompañamiento y monitoreo pedagógico en la educación: Una revisión sistémica de los últimos 15 años. *Aula Virtual*, 6(13). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102019
- Rodríguez, R. (2026). Elementos constitutivos de un modelo de acompañamiento pedagógico transformacional en la supervisión educativa. *Espila*, 8(1), 81-91. <https://revista.isaeuniversidad.ac.pa/index.php/espila/article/view/108>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- Valle, R. C. Z., González, P. A. R., Maldonado, O. D. C., & García, N. L. E. (2025). Gestión del liderazgo pedagógico en instituciones educativas: estrategias para fortalecer la calidad académica y el clima organizacional. *Revista Social Fronteriza*, 5(5). <http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/910>