

## Prácticas desarrolladas por los líderes escolares para fortalecer la educación inclusiva

**Michael F. Arias García**

Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad UCATECI, La Vega, República Dominicana.

[20204083@miucateci.edu.do](mailto:20204083@miucateci.edu.do)

Asesor y jurado de tesis, UCE, San Pedro de Macorís, República Dominicana.

[mfarias@uce.edu.do](mailto:mfarias@uce.edu.do)

Enviado nov. 2023 Aceptado dic 2023

---

### RESUMEN

El presente artículo sobre las prácticas desarrolladas por los líderes escolares para fortalecer la educación inclusiva busca fomentar la educación para todos, propuesta por la UNESCO a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS-. Este estudio es parte del resultado de un trabajo doctoral en el cual participan varias Universidades de la República Dominicana. En el caso particular se tomó como fuente de estudio el distrito educativo 13-02 de Guayubín, perteneciente a la Provincia de Montecristi. Para los fines de la presente publicación fue seleccionado el centro educativo Pedro Antonio Pimentel. Las informaciones principales se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta utilizando el instrumento "LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria- Equipo docente". Los hallazgos encontrados sugieren la elaboración de un plan de acción fundamentado en el fortalecimiento del liderazgo inclusivo.

**PALABRAS CLAVE:** Liderazgo; Educación inclusiva; Prácticas; Marco legal

### ABSTRACT

Practices developed by school leaders to strengthen inclusive education. This article on the practices developed by school leaders to strengthen inclusive education seeks to promote education for all proposed by UNESCO through the Sustainable Development Goals-SDGs-This study is part of the result of a doctoral work in which several Universities in the Dominican Republic participate. In the particular case, the educational district 13-02 of Guayubín, belonging to the Province of Montecristi, was taken as a source of study. For the purposes of this publication, the Pedro Antonio Pimentel educational center was selected. The main information was obtained by applying a survey using the instrument "LeiQ. Leading inclusive education in compulsory education centers - Teaching team. The findings suggest the development of an action plan based on strengthening inclusive leadership.

**KEYWORDS:** Leadership; Inclusive education; Practices; Legal framework

---

### INTRODUCCIÓN

En la medida que el mundo va cambiando también lo hacen las expectativas y esperanzas que la sociedad tiene depositadas en la educación. Un país avanza según su nivel educativo y, a su vez, este aparece reflejado en el alumnado, el profesorado y los directivos (Arias, 2019; Blancas, 2018). Los cambios generados a nivel mundial han dado origen a una forma diferente de comprender los fenómenos sociales y culturales, por lo que la escuela ha de asumir el compromiso de formar el capital humano necesario para enfrentar y dar respuesta a las demandas y desafíos que esta situación requiere (Asencio, 2017). La responsabilidad recae, pues, sobre los líderes escolares, los cuales se constituyen en los principales agentes para materializar la nueva propuesta educativa (Pascual et al., 2022; Reyes et al., 2017). Propuesta que busca garantizar la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado.

En tanto, los líderes escolares deben generar una escuela que no solo enseñe contenidos, sino también que promueva las competencias necesarias para afrontar y dar respuesta a las necesidades y desafíos presentes en los sistemas educativos. Precisamente, el liderazgo es un factor clave para promover una educación de calidad, equitativa e inclusiva (Amazo et al., 2023; OCDE, 2009), siendo considerado como un elemento determinante en la creación de una cultura inclusiva (Bravo, 2020). Una escuela bien liderada es fundamental para romper el círculo de la pobreza presente en la mayoría de la población y para ofrecer mayores y mejores oportunidades al estudiantado y a sus familias (UNICEF, 2019). El liderazgo escolar es un eje transversal en los sistemas educativos y es el vehículo para sacar lo mejor de los docentes y alumnos, convirtiendo sus amenazas en oportunidades de

mejora (UNESCO (2017). Para Cordobés (2019) liderar planteles escolares es una tarea compleja y hacerlo en situaciones como las actuales requiere de mayores esfuerzos, teniendo como referencia que el mundo ha pasado por uno de los fenómenos más significativos de los últimos años, como es la pandemia producida por el SARS COVID 19.

Esta situación ha adquirido mayor fuerza en entornos educativos vulnerables donde se han producido mayores obstáculos para gestionar una educación inclusiva. Precisamente, la literatura sobre la educación inclusiva destaca la importancia del liderazgo escolar para generar escuelas para todos (Valdés et al., 2019). Asimismo, la UNESCO (2015) expresa que el liderazgo inclusivo es considerado como el proceso que identifica y guía el talento y la energía de los profesores, estudiantes y familias hacia el logro de aprendizajes para todos los estudiantes. El impacto de los líderes escolares en educación es cada día más visible, por lo que al momento de hablar de calidad educativa necesariamente hay que pensar en sus líderes.

Por tanto, liderar los procesos educativos es clave ya que los directivos, junto a los demás miembros de la comunidad educativa, deberían concentrar sus esfuerzos en apoyar la educación del estudiantado (Carpio et al., 2020). Una escuela inclusiva requiere de líderes que luchan junto al profesorado y las familias por el bienestar de los estudiantes. A este respecto, Gómez (2016) señala que existen evidencias significativas de que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para vencer las barreras existentes en la institución educativa. Un líder inclusivo debe tener la capacidad de articular las acciones que la escuela requiere para convertir ese lugar en un espacio digno y acogedor para todos los estudiantes, las familias y la comunidad. Para Elvir (2019) este es un proceso sistemático que busca superar las prácticas excluyentes para así promover el aprendizaje y la participación de todos.

En condiciones como las actuales, donde los sistemas escolares son más diversos y complejos que nunca (Valdés, 2017), contar con un liderazgo eficaz se convierte en una pieza clave para que todo el estudiantado sea incluido, aceptado y valorado. Esto solo es posible si los líderes escolares utilizan mecanismos de gestión que logren la apertura de los centros y el desarrollo de una cultura institucional en los mismos (Fardella et al., 2015).

Al respecto, Causton et al. (2017) plantean acciones específicas, producto de evidencias de directores que han tenido éxito en la ardua tarea de liderar escuelas inclusivas, como son:

- a) Establecer una visión audaz y clara de la plena inclusión basada en la idea de que todos los niños pueden aprender.
- b) Participar en la planificación e implementación colaborativa con el personal de la institución.
- c) Desarrollar y apoyar a los equipos interdisciplinarios.
- d) Y reducir la fragmentación de iniciativas.

Diversos estudios han demostrado la incidencia positiva de esas acciones, en especial, las referidas a los atributos que deben poseer las personas que dirigen las instituciones escolares (Hernández, 2017; Valdés, 2015). Esto guarda relación con los trabajos de Hernández et al. (2017) cuando manifiestan que el liderazgo escolar inclusivo debe contar con las actitudes necesarias para abrir los caminos del aprendizaje. Asimismo, Bedoya et al. (2020) consideran necesarias esas habilidades en la gestión escolar si se pretende materializar la inclusión. Para convertir esto en una realidad, Arnaiz (2019) señala que se necesita lograr una comunidad educativa comprometida con la valoración de las diferencias individuales y en la que la discapacidad sea considerada como un aspecto enriquecedor para la formación de todo el alumnado. De ahí la necesidad de que los líderes escolares estén conscientes de la importancia de la inclusión escolar.

La inclusión se debe concebir, por tanto, como una forma de respetar y promover el disfrute de los derechos humanos (UNESCO, 2006; 2017). Bajo esta premisa no es posible delimitar estos a las personas con una discapacidad o con necesidad de apoyo educativo (Clavijo, 2020), sino que la inclusión es un concepto que va más allá, ya que no solo implica acoger en las escuelas regulares a estudiantes con algún tipo de condición o diferencia, sino que tienen que estar abiertas para todos y posibilitar la presencia, la participación y el aprendizaje o éxito de todos. La inclusión implica un proceso dinámico y flexible que reconoce y aprecia la diversidad de todas las personas sin hacer distinciones de ningún tipo (Pérez, 2016). En el caso de la República

Dominicana, se ha transitado en su legislación hacia un cambio que reconoce los derechos fundamentales de las personas (UCE, 2021).

Los nuevos paradigmas asumidos en el país han traído consigo una nueva aproximación sobre el reconocimiento de los derechos de todas las personas y, por tanto, ha permitido avanzar hacia la valoración de las diferencias presentes en el ser humano (MINERD, 2013). El currículo dominicano toma en cuenta esas diferencias individuales con el fin de crear mayores oportunidades (Ávila, 2021) y garantizar el acceso a la educación de forma gratuita para el 100% de la población en los niveles inicial, primario y secundario (IDEICE, 2020), ante los requerimientos de este nuevo paradigma educativo.

En la República Dominicana, la educación es un derecho consagrado en los documentos legales comenzando por la Constitución dominicana (2015), la cual en su artículo 63 establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades. De igual manera existen otros documentos regulatorios que ordenan y garantizan una educación en igual. Arnaiz et al., (2023) realizan una clasificación de los principales documentos legales que para fines de este estudio se consideran pertinentes:

- a) Ley General de Educación no.66-97 la cual en el artículo 49 promueve la integración y la respuesta a la diversidad.
- b) La Ley 5-13 sobre Discapacidad en la Republica Dominicana la cual garantiza la igualdad de derechos a todas las personas con discapacidad.
- c) La Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 promueve un sistema educativo de calidad para todos.
- d) La Orden Departamental 24-2003 establece las directrices para la educación inclusiva en la República Dominicana.
- e) La Ordenanza 04-2018 la cual enfatiza en la inclusión y eliminación de barreras al aprendizaje.

Contar con un marco legal les permite a los tomadores de decisiones educativas tener un referente; sin embargo, más que contar con leyes es necesario avanzar hacia políticas de aplicación y seguimiento a esos derechos universales (Urien, 2017). Los datos disponibles sobre la educación inclusiva señalan que en la República Dominicana hay registrados cerca de 31,198 estudiantes con alguna discapacidad de los cuales el 80% asiste a centros educativos regulares (MINERD,2016). Si bien, las leyes le garantizan el derecho a la educación, no es menos cierto que son los agentes de la escuela los responsables de materializar dicha acción.

De igual modo, la UNICEF (2021) señala que el 23% de los estudiantes con discapacidad en República Dominicana no asiste a la escuela datos recogidos a través de la encuesta Enhogar MICS (2019). En lo particular, en el Distrito Educativo 13-02 de Guayubín, espacio en donde se lleva a cabo este estudio, las estadísticas disponibles señalan que cerca de 450 estudiantes del nivel primario cuentan con alguna necesidad de apoyo educativo (MINERD, 2022). Esta cifra corresponde a los estudiantes que asisten a escuelas regulares. Es decir, que 4.83% de los estudiantes del nivel primario presentan una condición que requieren algún tipo de apoyo. Para una mayor interpretación se presenta en el siguiente gráfico con los datos antes señalados.

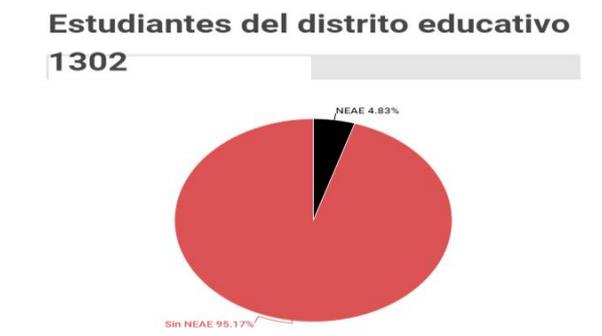


Figura 1. Clasificación de estudiantes

A pesar de todas las teorías que sustentan el discurso inclusivo, es necesario entender que la enseñanza desde este enfoque va más allá de la integración, ya que no se limita a insertar en el sistema educativo al alumnado con algún tipo de diferencia o necesidad de apoyo educativo, sino que además convierte la diversidad en un elemento positivo que potencia el desarrollo social y humano (Ramos et al., 2016). Para esto es necesario que, la escuela conozca las fortalezas y las debilidades existentes en la institución educativa con la finalidad de promover procesos de cambio (De Haro et al., 2020) que se traduzcan en mejoras. Por todo lo expresado, el nivel primario se constituye en la gran oportunidad y en el escenario social privilegiado para caminar con paso firme y decidido hacia el desarrollo de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, haciendo que el estudiantado de la nación dominicana haga realidad, con las herramientas apropiadas, sus sueños y los sueños de la Patria representado en cada estudiante (MINERD, 2016). Proceso este que sin duda alguna necesita de las prácticas efectivas de los líderes escolares.

## **METODOLOGÍA**

### **Tipo de estudio:**

El presente estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, realizado con la finalidad de identificar las prácticas que realizan los líderes escolares del centro educativo del nivel primario Pedro Antonio Pimentel perteneciente al distrito educativo 1302 de Guayubín, provincia de Montecristi.

### **Diseño:**

El enfoque del estudio es mixto, ya que para la recogida de información se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Entre ellos se destacan:

### **Métodos:**

#### **Cuantitativos:**

**La encuesta:** se utilizó con la finalidad de conocer las opiniones de los actores involucrados en la investigación (directores, coordinadores, docentes, orientadores). La misma fue aplicada a los 10 participantes de este estudio.

#### **Cualitativos:**

**Análisis documental:** fue utilizada en la búsqueda de fuentes bibliográficas que sirvieran para la construcción del marco teórico. En el proceso se visitaron bases de datos actualizadas sobre el tema del liderazgo escolar y la educación inclusiva.

### **Población y muestra:**

#### **Población**

La población objeto de estudio está conformada por 4 miembros del equipo de gestión (director, subdirector, orientadora, coordinadora pedagógica) y 6 docentes generalista del nivel primario, para una población total de 10 participantes.

#### **Muestra**

En el estudio se realizó un muestro probabilístico por conveniencia. Debido a que la población es pequeña se tomó el 100% de la población para una muestra de 10 participantes.

Para una mayor caracterización de los participantes se presenta la siguiente tabla en donde:

- a. La tabla no.1 se refiere a la edad de los participantes.
- b. La tabla no.2 hace referencia al sexo.
- c. La tabla no.3 se refiere a los años que tienen los miembros del equipo de gestión en el puesto.

d. La tabla no.4 presenta los años de experiencia de los docentes.

Menos de 30 años	De 30 a 39 años	De 40 a 49 años	De 50 a 59 años.	60 o más	Total
3	3	2	1	1	10

Tabla 1: Rango de edad de los participantes

Hombre	Mujer	Total
1	9	10

Tabla 2: Distribución por sexo

Menos de 4	De 4 a 8	De 9 a 12	De 13 a 16	Más de 16	Total
1		1	1	1	4

Tabla 3: Años en el cargo

Menos de 5 años	5 a 10 años	De 21 a 30 años	Total
4	1	1	6

Tabla 4: Experiencia de los docentes

Caracterizar la población participante es de vital importancia para poder comprender con mayor exactitud las realidades de esos individuos y lograr una mayor contextualización. Así lo plantea Galarza (2020) al señalar que el proceso de investigación tiene como finalidad encontrar soluciones para las diversas necesidades que enfrenta el ser humano y esta solo puede cumplir con su fin cuando los estudios se realizan conociendo las realidades de las voces que participan en ella.

En el caso particular, la población objeto de estudio es diversa, en donde el 90% pertenece al género femenino; el 60% se encuentra en un rango de edad por debajo de los 39 años y otro dato importante es que el 67% de los docentes participantes tiene menos de 5 años de experiencia docente. Las informaciones permiten confirmar que se está ante una población relativamente joven e iniciando su proceso como docentes del sistema educativo público de la República Dominicana, realidad que en cierto modo puede favorecer a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa, ya que han sido formado bajo este enfoque educativo.

### Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario titulado: "La gestión de la educación inclusiva en centros de educación primaria desde la percepción del equipo docente". El mismo es una adaptación al contexto dominicano del elaborado por León-Guerrero et al. (2020) titulado "LeiQ. Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria- Equipo docente". Para su adaptación al contexto de la República Dominicana se ha desarrollado un proceso de validación por expertos vinculados al tema de estudio y al campo de investigación que, a través de un instrumento de valoración, han verificado la relevancia, la coherencia y la claridad de cada uno de los ítems. Este proceso ha permitido realizar modificaciones del cuestionario original, sobre todo, referidas al lenguaje.

El instrumento está estructurado en torno a dos dimensiones: a) el centro educativo como comunidad inclusiva (17 ítems); y b) Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente (23 ítems). Consta de 13 preguntas de identificación de la muestra y 40 ítems relacionados con las dimensiones anteriormente descrita

El instrumento es parte de un estudio doctoral que se realiza a través de la Universidad Católica del Cibao (UCATECI), para fines del presente artículo se han tomado los cuestionarios aplicados a los participantes del centro educativo Pedro Antonio Pimentel, específicamente los ítems correspondientes a la dimensión 1: El Centro Educativo como comunidad inclusiva.

#### **Principales hallazgos encontrados en la aplicación de la encuesta:**

- Se necesita fortalecer las iniciativas destinadas a fortalecer la participación de la comunidad en el proceso formativo del estudiantado.
- Los planes de actuación del centro deben hacerse con una mayor colaboración de los miembros de la comunidad.
- Es necesario que se compartan experiencias con otros centros cercanos para fortalecer las prácticas inclusivas.
- En los planes que se ejecutan en el centro se deben planificar debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, machismo, xenofobia...).
- Se deben realizar acciones para sensibilizar las familias sobre la importancia y beneficio de la inclusión educativa, no solo para los que presentan condiciones, sino para todos que al final aprenden a vivir en diversidad.
- Junto a la comunidad educativa deben prever medidas para contrarrestar influencias negativas que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres)
- Es necesario crear una base de datos actualizada a través de procedimientos de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto del personal del centro.
- Se necesita crear una cultura de evaluación para la mejora continua.
- Los planes y proyectos deben impulsar la participación del estudiantado para que expresen libremente sus opiniones y necesidades.
- Se deben promover actividades y estrategias para abordar los estereotipos, prejuicios y percepciones que garanticen el respeto a la diversidad del alumnado y de esa manera generar igualdad de oportunidades.

A partir de los hallazgos encontrados se sugiere la elaboración de un plan de acción fundamentado en el fortalecimiento del liderazgo local de los actores educativos bajo el enfoque de la educación inclusiva.

#### **CONCLUSIONES**

Los líderes escolares representan una esperanza para la educación inclusiva, ya que son ellos los responsables de materializar ese modelo educativo. No sirve de nada contar con un sistema legal, si ellos, no están dispuestos y dispuestas a luchar junto a la comunidad educativa para lograr que cada estudiante sin importar su condición, necesidad o discapacidad pueda recibir una educación de calidad y en función a su realidad. En definitiva, los sistemas educativos del mundo requieren de líderes comprometidos con las buenas prácticas inclusivas, que crean en la diversidad, que apoyen a sus docentes y que construyan en su contexto escuelas bonitas, limpias, seguras y ricas en procesos pedagógicos fundamentados en la atención a la diversidad.

Tomando en cuenta el estudio empírico se concluye en lo siguiente:

- El liderazgo escolar es fundamental para garantizar la educación inclusiva propuesta por los principales organismos internacionales y aprobada por la República Dominicana.
- Los líderes escolares no pueden solos, necesitan de la comunidad educativa y juntos deben construir un marco inclusivo, adaptado y contextualizado.

- El marco legal es importante en un modelo inclusivo; pero no suficiente, se necesita que los líderes escolares creen en la inclusión y trabajen juntos para que la educación inclusiva no se quede en el discurso.
- Las prácticas inclusivas deben realizarse con el fin principal de que cada estudiante sin importar su condición reciba una educación de calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Amazo, F., & Suárez, V. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. INNOVA Research Journal, 8(1), 49-67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
2. Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino. Editum.
3. Arnaiz-Sánchez, P., Farías, B., & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. International Journal of New Education, (11), 141-61. DOI 10.24310/IJNE.11.2023.17081.
4. Asencio, E. (2017). La educación científica: percepciones y retos actuales. Universidad de la Sábana, 20(2), 282-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.7>
5. Ávila, E. (2021). La educación inclusiva en el contexto dominicano. Universidad Católica del Cibao, 14(7), 170-195.
6. Bedoya, C., Murillo, V. & González, C. (2020). Competencias directivas en la gestión universitaria en Colombia. Educación y Educadores, 23(4), 685-708. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.7>
7. Blancas, E. (2018). Educación y Desarrollo Social. Investigación en Educación, 14(8), 113-121.
8. Carpio, D., Romero, H., Intriago, G. & Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. Revista Salud y Bienestar Colectivo, 4(1), 69-82.
9. Causton, J. & Teoharis, G. (2017). The principal's handbook for leading inclusive schools. Brookes Publishing Co.
10. Clavijo, R. & Bautista, M. (2017). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Revista Alteridad, 15(1), 113-214. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
11. Cordobés, M. (2019). ¿Hacia dónde va el liderazgo social? Nuevas tendencias y competencias. Institute For Social Innovation.
12. De Haro, R., Ayala, M. & Del Rey, M. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. Revista Complutense de Educación, 31(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
13. Elvir, A. (2019). Uniendo voluntades para desarrollar investigación sobre lectoescritura inicial en contexto. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 6(1), 4-9. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.26>
14. ENHOGAR (2019). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples. Oficina Nacional de Estadísticas de Santo Domingo.
15. Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, Subjetividad y Resistencia. Psicología & Sociedades, 27(1), 6879. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
16. Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. CienciAmérica, 9(3), 16-24. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
17. Gómez, F. (2016). Educación y compromiso: las universidades jesuitas en Centroamérica. Arbor, 192(782),1-12 <http://doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6011>
18. Hernández, S. (2017). Liderazgo en educación. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 1(2), 35-42.
19. León-Guerrero, M., López-López, M., Romero-López, M., Crisol-Moya, E., Hinojosa-Pareja, E. & Moreno-Arrebola, R. (2020). Cuestionario LEI-Q "Liderando la educación inclusiva en centros der educación obligatoria" Equipo Docente. <http://hdl.handle.net/10481/64119>
20. Pascual, J., & Orrego, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(47), 336-354. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>
21. Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. Revista Española de Educación Comparada, 27, 123-148. <http://doi.org/0.5944/reec.27.2016.15044>

22. Reyes, V., Trejo, M. & Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 81-115 <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.292>
23. Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Un proceso que nos interpela. Siglo Cero*, 47(2), 43-62. <https://doi.org/10.14201/scero20164724362>