

Gestión Educativa para la inclusión: estudios de casos en escuelas de primaria

Educational Management for Inclusion: Case Studies in Elementary Schools

Gestão educacional para inclusão: estudos de caso nas escolas primárias

Evelyn Chen-Quesada

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

evelyn.chen.quesada@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5280-3134>

José Antonio García-Martínez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0709-0814>

Warner Ruiz-Chaves

Universidad Estatal a Distancia

San José, Costa Rica

wruiz@uned.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-8925>

Resumen

La educación inclusiva es una responsabilidad de todos los agentes intervinientes del proceso educativo, cobrando especial relevancia el papel de las personas directoras quienes tienen dentro de sus funciones, mediante prácticas de gestión, la promoción de centros educativos que velen por los principios de justicia, igualdad y equidad desde una perspectiva holística. Este estudio tiene como objetivo analizar el perfil personal y profesional que caracteriza a las personas directivas de escuelas públicas costarricenses de primaria. La investigación, de corte cualitativo, se ha desarrollado a través del estudio de caso aplicado a seis personas directivas de centros educativos. La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad y semiestructurada. Los datos se analizaron con el Software Atlas.ti. Los resultados evidencian que el perfil de las personas directoras se conforma de dos áreas: una primera relacionada con factores de formación, desarrollo profesional y estabilidad laboral; y la segunda, con factores intrínsecos a la persona como vocación, valores, figuras mentoras

y experiencia. No obstante, los resultados muestran un escaso o nulo desarrollo profesional, producto de las limitaciones del sistema educativo en cuanto a procesos de actualización sobre educación inclusiva. Los resultados en la segunda área del perfil quedan asociados a valores y experiencias que fortalecen las prácticas de inclusión en la gestión educativa del centro.

Palabras clave: gestión del centro de enseñanza; educación inclusiva, director del centro, perfil profesional, análisis cualitativo

Abstract

Inclusive education is a responsibility of all the agents involved in the educational process, with special relevance for the role of principals, who have, within their functions, through management practices, the promotion of educational centers that ensure the principles of justice, equality, and equity from a holistic perspective. This study aims to analyze the personal and professional profile characterizing school principals in Costa Rican public elementary schools. The research, of a qualitative nature, has been developed through a case study applied to six school principals. The data collection technique was an in-depth, semi-structured interview. The data were analyzed with Atlas.ti software. The results show that the profile of school principals consists of two areas, the first related to training factors, professional development, and job stability; the second corresponds to factors intrinsic to the individual, such as vocation, values, mentors, and experience. However, the results show little or no professional development due to limitations of the educational system in terms of updating processes on inclusive education. On the other hand, the results in the second area of the profile are associated with values and experiences that strengthen inclusive practices in the educational management of the center.

Keywords: school management, inclusive education, school principal, professional profile, qualitative analysis

Resumo

A educação inclusiva é uma responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo educacional, com especial relevância para o papel dos diretores, cujas funções incluem, através de práticas de gestão, a promoção de centros educacionais que garantam os princípios

de justiça, igualdade e equidade a partir de uma perspectiva holística. O objetivo deste estudo é analisar o perfil pessoal e profissional que caracteriza as pessoas da direção das escolas primárias públicas costarriquenhas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida através de um estudo de caso aplicado a seis pessoas diretoras de escola. A técnica de coleta de dados foi por meio de uma entrevista aprofundada e semiestruturada. Os dados foram analisados utilizando o software Atlas.ti. Os resultados mostram que o perfil da direção escolar é composto de duas áreas, a primeira relacionada a fatores como treinamento, desenvolvimento profissional e estabilidade no emprego, e a segunda a fatores intrínsecos ao indivíduo, como vocação, valores, mentores e experiência. Entretanto, os resultados mostram pouco ou nenhum desenvolvimento profissional, como resultado das limitações do sistema educacional em termos de processos de atualização em educação inclusiva. Os resultados na segunda área do perfil estão associados a valores e experiências que fortalecem as práticas inclusivas na gestão educacional da escola.

Palavras-chave: gestão escolar, educação inclusiva, diretor (a) de escola, perfil profissional, análise qualitativa

Introducción

Este estudio se orienta al análisis del perfil personal y profesional de las personas directoras que actualmente laboran en seis centros educativos que fueron parte del proyecto “Apoyo a la gestión pedagógica de centros educativos de calidad con orientación inclusiva” del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Los participantes son seis personas directoras que laboran actualmente en las escuelas públicas de primaria parte del proyecto supracitado.

Interesa analizar en el estudio la influencia del perfil en relación con las prácticas de la gestión educativa en la promoción de entornos educativos inclusivos y así contribuir a una mejor comprensión del objeto de estudio en cuanto a su marco teórico, metodológico, análisis de resultados y conclusiones. Desde lo específico, interesó conocer el concepto que presenta la persona gestora relacionada con la inclusión educativa y educación inclusiva; identificar el perfil de la persona directiva relacionado con la gestión para la promoción de entornos inclusivos y reconocer las prácticas por parte de la persona directora relacionadas con la gestión para la inclusión.

En cuanto a la temática, cabe señalar un estudio reciente de Ruiz et al. (2021) sobre la literatura relacionada con la gestión educativa y los entornos inclusivos, cuyos hallazgos señalan que sólo el 21% de las fuentes analizadas quedan relacionadas con el tema concerniente a la gestión educativa. El estudio identificó tres artículos de carácter cuantitativo, dos cualitativos y dos de sistematización, lo que muestra una falta de investigación y publicación en el campo de la gestión y su influencia en la cultura educativa de entornos inclusivos. Se evidencia así, la necesidad de seguir profundizando en el tema debido a la importancia que tienen los hallazgos empíricos en la toma de decisiones para un mejor desempeño de las personas directoras y potenciar sus perfiles en torno a la educación inclusiva institucional.

La investigación vislumbra las distintas formas en que las personas directoras construyen, accionan, sienten y comprenden, desde la gestión, su influencia en los entornos inclusivos. Se prioriza en el análisis investigativo la relación de la conceptualización que presentan las personas directivas en relación con el perfil y las prácticas inclusivas. Este estudio, toma especial interés en el tanto que la educación inclusiva es una responsabilidad de todos y en especial de las personas directoras quienes tienen dentro de sus funciones asegurar mediante prácticas de gestión centros educativos que velen por los principios de justicia, igualdad y equidad (Cerdas-Montano et al, 2018), sin distinción por género, condición social, etnia, territorial, discapacidad, entre otros (Naciones Unidas, 2018).

Estudios previos (Batanero y Fernández, 2013) sobre buenas prácticas en centros educativos con orientación inclusiva, determinaron que tanto las personas directoras, los equipos directivos y las personas docentes poseían competencias que promovieron la cultura inclusiva al tener “supuestos, principios, creencias y valores que se vinculan con la acción pedagógica del centro educativo” (p. 27). Por su parte, Sabando et al (2019) hace énfasis en la importancia de las prácticas inclusivas (distribución de estudiantado en grupos heterogéneos, medidas para reducir el ausentismo, protocolos para el apoyo del estudiantado, entre otros) que se realizan en centros educativos españoles y cómo estas inciden en el rendimiento académico del estudiantado, infiriendo que esos establecimientos escolares promueven la educación inclusiva.

Leiva et al. (2019) realizaron un estudio sobre las prácticas de liderazgo de las personas directoras noveles para la inclusión educativa. Los principales hallazgos refieren a

estas prácticas desde cuatro categorías: “rediseño de la organización con foco en lo inclusivo, desarrollo profesional inclusivo, atención a los aprendizajes diversos e instalación de una cultura inclusiva” (p.1). Al respecto, la dimensión relacionada con la organización centrada en lo inclusivo tiene mayor presencia en las personas directoras noveles pues crean un clima organizacional que permite a la comunidad educativa vivenciar una cultura inclusiva desde el rol de cada persona.

En este orden de ideas, Rodríguez et al. (2020) proponen un estudio sobre el liderazgo de las personas directivas desde una perspectiva de justicia social en contextos vulnerables, parte de sus conclusiones señalan que las personas directoras en contextos vulnerables lideran cambios en las instituciones partiendo de la corresponsabilidad y la confianza de la comunidad educativa, entre otros aspectos.

Para comprender el perfil de las personas directivas que promueven entornos inclusivos se requiere definir una posición teórica en relación con la inclusión educativa y la educación inclusiva; así como la conceptualización de perfil y las prácticas inclusivas que se desarrollan en los centros educativos.

En cuanto a la noción de inclusión, señala la UNESCO (2017) que es “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes (p. 13)”. Sin embargo, esta noción general no siempre se contempla así desde la perspectiva educativa, por cuanto para este escrito la inclusión educativa refiere al modelo rehabilitador (o modelo médico), la cual centra la atención en la discapacidad que tienen las personas. En este sentido, y desde un contexto educativo las personas se incluyen para ser “rehabilitadas o normalizadas, de modo que logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces) en la mayor medida posible” (Toboso y Arnau, 2008, p. 3). Esta visión, vigente durante muchos años y presente aún en día fue ratificada por la UNESCO (1994) al señalar una evidente tendencia, durante décadas, en el área educativa, en las cuales la política social prioriza la lucha contra la exclusión, desde una perspectiva de integración y participación con énfasis en el respeto a los derechos humanos y garantizando la igualdad de oportunidades.

Nótese entonces que, sin hacer alusión de manera directa a la discapacidad centra su acción en la “integración” para la igualdad que, si bien es positivo, las tendencias actuales superan esta propuesta. Cabe señalar, que la misma UNESCO (2021) actualizó esta visión al

proponer un concepto, el cual refleja la preocupación por todas las personas estudiantes, pero enfatizando que “el interés por la inclusión de los niños con discapacidad sigue siendo un aspecto esencial de las políticas internacionales” (p. 13).

Esta última visión propuesta da pie a la consolidación del concepto de educación inclusiva, priorizando la atención a la diversidad sin importar condiciones, de modo que cualquier vulnerabilidad debe ser sujeta de atención para lograr el derecho a la educación. Al respecto, Solórzano et al. (2021) la define “como un derecho humano fundamental para la superación de las personas desde su propia diversidad, en el seno de su familia y comunidad y en beneficio integral de la sociedad costarricense” (p.4).

Por su parte, Booth y Ainscow (2011) presentan una noción de educación inclusiva en la cual se trata de “aumentar la participación de todo el mundo, lo que implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado” (p. 24). Es precisamente esa diversidad los cimientos de los centros educativos para que esta última visión se consolide, sin embargo, para ello, el papel de la persona directora y el perfil que esté presente es clave, entendiéndose como el conjunto integrado de competencias (UNESCO, 2000) de conocimiento, capacidad, habilidad y comportamiento de las personas directoras para gestionar proyectos, acciones, prácticas y programas orientados a obtener resultados pertinentes según lo planificado y ejecutado para el desarrollo integral educativo del centro. Adquiridas mediante la educación formal o desarrollo profesional, la experiencia, liderazgo, vocación y valores. Implica la capacidad para comprender, describir e interpretar la realidad educativa en la que está inmerso para la toma de decisiones bajo la dimensión ético-social del ser humano (Quesada et al., 2001).

Este perfil es esencial para el desarrollo de prácticas que promuevan una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2011) conceptualizan las prácticas inclusivas como aquellas que tienen repercusión tanto en los contenidos como la mediación del proceso aprendiente, transversalizados por los valores y políticas del centro. Para esto, se requiere colocar el centro del aprendizaje en el propio estudiantado, además de la unión del colectivo docente, para trabajar de manera conjunta en beneficio del colectivo de estudiantes.

Metodología

Este estudio se desarrolla desde un paradigma naturalista, a través del método de estudio de caso, concretamente con un diseño de casos múltiples (Bisquerra, 2014). Esto ha permitido ahondar desde una perspectiva holística en la naturaleza relacional entre la gestión educativa y la educación inclusiva. Al respecto, desde las premisas tanto ontológica como metodológica el método utilizado permite profundizar en las vivencias de las personas directoras de centros educativos públicos en torno a la promoción de entornos inclusivos. En este sentido, se parte de la interpretación del discurso de las personas participantes sobre la situación de estudio a través de la mediación con el contexto, interacciones con la comunidad educativa y la propia construcción de significados (Flick, 2007).

Participantes

En el estudio han participado seis personas directoras de centros educativos públicos de primaria que formaron parte del proyecto denominado *Apoyo a la gestión pedagógica de centros educativos de calidad con orientación inclusiva*. El proyecto, que inició en 2009 y finalizó en 2013, fue impulsado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, con el objetivo de responder a convenios internacionales relacionados con educación inclusiva desde una perspectiva holística.

La selección se ha llevado a cabo de manera intencional, como es habitual en estudios de corte cualitativo. En la Tabla 1, pueden visualizarse los años de experiencia en total, así como la experiencia en el centro educativo actual. Igualmente, se muestra la cantidad de estudiantes y de docentes de los diferentes centros educativos.

Tabla 1

Características de los centros educativos y las personas participantes del estudio

Participantes	Cantidad estudiantes	Cantidad docentes	Años Experiencia puestos dirección	Años experiencia dirección institución
PD1	282	17	8	1
PD2	457	56	5	1
PD3	830	52	10	8
PD4	228	31	4	3
PD5	421	22	28	6

Nota: PD: persona directora

Fuente: Elaboración propia

Técnica de recolección de información

La información ha sido recogida a través de la técnica de encuesta (Bisquerra, 2014), concretamente a través de la entrevista a profundidad como instrumento (Creswell & Creswell, 2018). Con base en la literatura, se generó un protocolo de entrevista semiestructurada, la cual fue sometido a criterio de cinco expertos relacionados con la gestión e investigación educativa. De los insumos aportados por el panel experto, se redactó el protocolo final con preguntas abiertas.

Procedimiento

Las entrevistas a las seis personas participantes fueron realizadas por el equipo investigador con una duración aproximada de 90 minutos. Previamente, se establecieron los permisos formales pertinentes para la participación en el estudio. Cabe destacar que para este estudio se tuvieron en cuenta las recomendaciones éticas de la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia, así como las expuestas en la Declaración de Helsinki.

Las personas participantes, tanto durante el proceso de contacto como antes de iniciar la entrevista, fueron informadas del objetivo de la investigación, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información recogida, así como del tratamiento de los datos. Igualmente, se solicitó el permiso para grabar la entrevista para la posterior transcripción de la información.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, la categorización de la información se realizó a posteriori, con una codificación mixta emergente de los relatos (Birks y Mills, 2015), a través de estrategias tanto inductivas como deductivas. Para este proceso, la construcción de categorías de análisis y códigos se lleva a cabo mediante un proceso de ida y vuelta entre los datos y el referente conceptual de la investigación. Cabe destacar el carácter abierto y dinámico utilizado durante la codificación, ya que se generaron cambios, eliminaciones, fusiones y divisiones, tanto durante el proceso de análisis individual como mediante la triangulación de

los datos a lo interno del equipo investigador. En este sentido se utilizaron estrategias de codificación abierta, axial y selectiva, a través del Software Atlas.ti (Versión 8).

Resultados

Los resultados de este trabajo se obtienen de un proceso inductivo, con la finalidad de que los datos obtenidos se apeguen a la realidad en congruencia con el método seleccionado. En primera instancia, se muestra en la figura 1 las tres grandes categorías extraídas y los códigos asociados a cada una. Posteriormente, en la tabla 2 se visualiza la descripción de los códigos emergentes

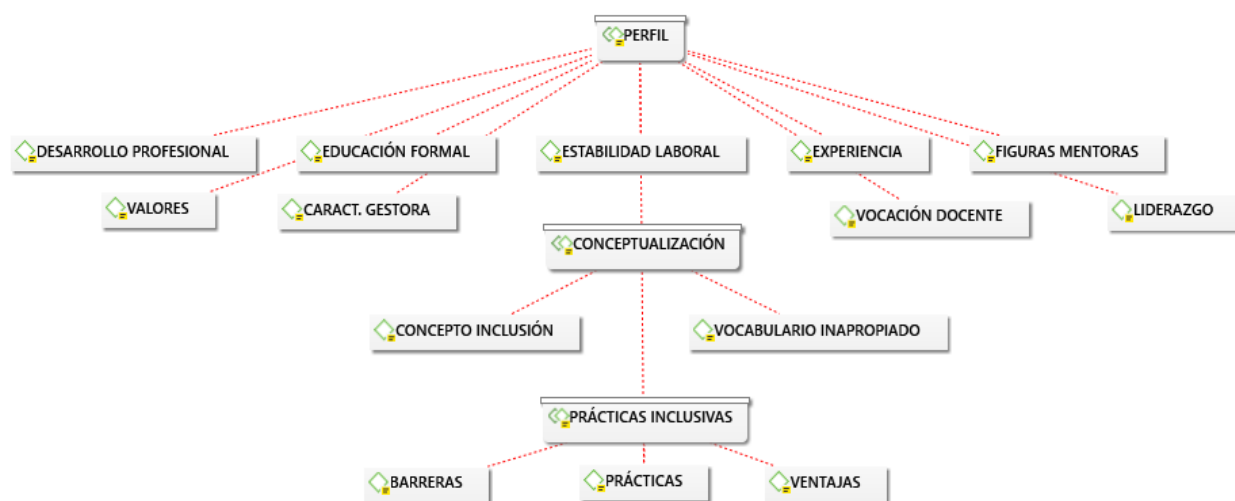


Figura 1. Esquema de categorías y códigos. Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Categorías, códigos y descripción utilizados para la organización de la información

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
	Características gestoras	Características que permiten definir el perfil de la persona gestoras
Perfil	Desarrollo profesional	Acciones de desarrollo profesional necesarias para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades o destrezas de los agentes intervinientes del proceso para el desarrollo de entornos inclusivos (capacitaciones, talleres, charlas, cursos, etc.)
	Educación formal	Formación universitaria relacionada con el perfil de la persona gestora

	Estabilidad laboral	Permanencia y trayectoria continua de la persona gestora en un centro educativo que le permita el desarrollo de prácticas inclusivas
	Experiencia	Experiencia que hizo generar conciencia y sensibilización como gestora en relación con la inclusión
	Figuras mentoras	Personas que hayan servido como mentor, maestro o figura a seguir y que hayan ejercido influencia en la promoción de entornos inclusivos.
	Liderazgo	Capacidad de influencia que tiene la persona directora sobre la comunidad escolar en relación con los procesos de gestión educativa
	Vocación docente	Experiencias previas de docencia de las personas directoras que influyen en las prácticas inclusivas
	Valores	Cualidades que la presenta la persona gestora en relación con las prácticas y cultura inclusiva
Conceptualización	Concepto	Conceptuación que presenta la persona gestora relacionada con la inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva
	Vocabulario	Uso inapropiado y descontextualizado de expresiones o términos relacionados con la inclusión.
Prácticas inclusivas	Prácticas	Acciones que se implementan sistemáticamente y de forma continua por parte de la persona directora u otros miembros de la comunidad en relación con la gestión para la inclusión
	Ventajas	Acciones sistemáticas y continuas que permiten realizar prácticas de inclusión adecuadas desde la gestión
	Barreras	Acciones sistemáticas y continuas que no permiten realizar la gestión para la inclusión adecuadamente

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar en la relación entre los elementos emergentes del proceso inductivo, se presenta a continuación el análisis de las categorías y sus respectivos códigos.

Perfil de la persona directora en la gestión educativa para la inclusión

Se inicia el análisis con la categoría denominada “perfil”, la cual comprende nueve códigos (figura 1) de carácter interpretativo (Flick, 2007). De acuerdo con primero, *características gestoras* se observó que tres directoras se caracterizan por seguir las normas que orientan su labor (reglamentos, lineamientos, directrices, etc.) para la toma de decisiones.

Esta característica se asocia a factores relacionados con la importancia de hacer cumplir los derechos en la comunidad educativa cuando estos se ven violentados. Al respecto, la PD4 indica que “No todo lo sé, hay muchas leyes que revisar constantemente, no solamente para proteger a los docentes sino para protegerme a mí misma y a los estudiantes”. Por su parte, la PD5 señaló que “el niño tiene derecho a la educación, y aquí lo protege una ley y si usted como padre de familia no manda a su hijo al centro educativo nosotros tenemos que aplicar un protocolo y enviarlo al PANI (Patronato Nacional de la Infancia)”. El control normativo bien empleado no debería desalentar el desarrollo de sentido de compromiso con la calidad de trabajo, de acuerdo con la UNESCO (2017).

A lo mencionado, se suma la importancia de la comunicación, las buenas relaciones humanas y la transparencia en el servicio de la gestión educativa. Así lo manifiesta la PD2 al indicar que “Tal vez es que yo soy muy humana y me gusta que tengamos una buena relación”. Igualmente, la PD4 señala que “una de mis cualidades es la programación y organización, trato de tener una buena comunicación con mi personal, que sea lo más fluida posible”. También la PD6 refiere que. “en la dirección puse paredes de vidrio porque quería transparencia, quiero favorecer la comunicación”. Aunque se evidencian aspectos que pueden favorecer la comunicación, se destaca que para que esta sea efectiva, se requiere que todas las partes comprendan el mensaje y lo decodifiquen de la misma forma (Ruiz y Chen, 2021). De esta forma la comunicación efectiva beneficia las relaciones humanas y la transparencia de los procesos y prácticas inclusivas.

En relación con los códigos de *desarrollo profesional*, *educación formal*, *experiencia* y *estabilidad laboral* pertenecientes a la misma categoría, las personas directoras tienen una formación universitaria en diferentes campos: Educación, Administración Educativa, Educación Especial, en I y II Ciclos de Educación General Básica y Psicopedagogía. El Programa del Estado de la Educación (2021) señala que es clave en la formación de carreras en Administración Educativa la incorporación del liderazgo pedagógico-directivo con miras de fortalecer el perfil profesional como sujeto social, crítico, activo y proactivo, situación que todavía no se ha actualizado en el pensum de carreras universitarias. Aunado a ello, el desarrollo profesional en el área de la educación inclusiva es escaso o nulo, lo cual es preocupante por la importancia de la actualización para generar prácticas inclusivas pertinentes en la cultura organizacional del centro educativo.

En cuanto a la experiencia (tabla 1) se puede observar que las participantes han asumido cargos de dirección en diferentes instituciones en un rango de 4 a 28 años. No obstante, según los años de laborar como directoras en la institución actual varía de 1 a 8 años. Al respecto, investigaciones previas (Romero et al., 2022; Ribbins, 1999 citado por García et al., 2010) advierten de la incertidumbre generada en los primeros años en el puesto directivo hasta llegar a un periodo de adaptación, a partir del cual la persona se desarrolla profesionalmente. Los mismos autores indican que de forma paralela puede darse un periodo de desencanto. En este sentido, es necesario atender la estabilidad laboral de las personas directoras para lograr establecer prácticas inclusivas más sostenibles en el tiempo y en la dinámica educativa del centro. Al respecto la PD4 manifestó que “Muchos directores que han estado en esta institución no duran mucho, se quedan como dos años y se trasladan”.

La experiencia que se subsume en el perfil se refiere a aquellas experiencias que generaron conciencia y sensibilización como persona gestora en relación con la inclusión. De acuerdo con el análisis de los datos, son muchos los motivos o razones que las sensibilizaron a trabajar con la inclusión, entre ellas: malas experiencias con directores que no atendían las necesidades de los docentes, el trabajo con niños de la calle, niños que han sufrido enfermedades con consecuencias sobre su capacidad sensorial, trabajo en la cárcel de menores y grupos pastorales, trabajar con proyectos para jóvenes y adultos, asumir responsabilidad familiar a una edad temprana, trabajar en centros unidocentes, trabajar con estudiantes con discapacidad en aula regular, vivir personalmente la dislexia y discalculia, tener la oportunidad de estudiar en un colegio técnico, dar clases en la universidades o trabajar en diferentes centros educativos, ejemplo de lo anterior lo señala la PD4 “como no voy a querer que las cosas se hagan de la mejor manera si yo sufrí lo que fue estar excluida”.

Para una mejor interpretación de la importancia de la experiencia es necesario relacionarla con los *valores, vocación docente y figuras mentoras*. Entre los valores que más destacaron durante las entrevistas se encuentran: amor, comprensión por los demás, compromiso, respeto, temor de Dios, compasión, justicia, solidaridad y empatía. Al respecto, la PD6 señala que “a mí me gusta la verdad, las cosas de frente y con respeto, no me gustan las mentiras, si tienen alguna situación prefiero que me digan la verdad”. Así mismo consideraron que las figuras mentoras que más las inspiraron han sido sus padres, un supervisor de educación, la maestra de primaria y profesores universitarios, tal y como lo

indica la PD1 “actualmente mi papá ayuda a las personas que han salido de la cárcel dándoles trabajo, estos salen a la sociedad y quieren trabajar”. Tanto los valores como las figuras mentoras han reafirmado su vocación docente en la inclusión, bien lo apunta la PD3 al indicar que “salgo de mi casa a las 6 am, llegó al centro a las 6:30 y son todavía las 6 de la tarde y sigo aquí, porque hay que velar por los chiquitos” y la PD6 “a mí la verdad trabajar con los niños me gusta mucho, me inyecta vida y energía, me encanta trabajar con ellos”.

Se podría decir que la sensibilización en conjunto con los valores, vocación, influencia de mentores, son componentes del perfil que coadyuvan a darle un carácter humano a la gestión educativa y por lo tanto a planificar y ejecutar prácticas inclusivas. Sin embargo, cabe resaltar que la sensibilización es una etapa previa a la toma de decisiones por lo que la organización, planificación y orientación eficiente y oportuna de la gestión debe estar en un plano de concreción del currículo, es decir desde lo sustantivo e instrumental (Cerdas et al, 2018). Considerando, lo sustantivo como las políticas y planes que imprimen claridad para plasmar la educación inclusiva y, lo instrumental centrado en las acciones de gestión requeridas del centro educativo para responder a una cultura inclusiva pertinente.

El liderazgo es otro elemento clave del *Perfil*, entendido como la capacidad de influencia (Yukl, 2015) que tiene la persona directiva sobre la comunidad escolar en función de la gestión educativa inclusiva. Al respecto, algunas personas gestoras muestran un esfuerzo por liderar procesos desde la pertenencia e identificación con el centro “yo creo que eso es el ponerse la camiseta” (PD1). Igualmente, consideran el liderazgo como un esfuerzo conjunto: “un buen líder convence al padre de familia o al educador de que siga la misma línea” (PD1); “creo mucho en la réplica de líderes” (PD4); “El liderazgo lo ejerzo en conjunto con mi equipo” (PD3).

Se observa que el liderazgo expuesto por las personas participantes, se basa en rasgos y habilidades relacionadas con diversas características de personalidad, carácter, necesidades, motivaciones y valores de la persona, coincidiendo con Yukl, (2015): ser ejemplo a seguir, resolver los problemas o necesidades mediante el convencimiento, potenciar a los docentes como líderes, generar participación de los equipos, apertura para hablar con el personal y los estudiantes, la buenas relaciones con el personal. Al respecto, la PD2 indica que “el líder debe dar ejemplo, no solo es mandar”. Por su parte, la PD6 señala que “cuando hay algo que no está bien, llamo a esa persona y trato de hacerlo con amor y

dedicación, pero también con firmeza”. Se evidencia, una clara tendencia de liderazgo de las personas directivas a potenciar las habilidades de escucha, trabajo en equipo desde la empatía para comprender los sentimientos y necesidades de los demás, así como resolver las situaciones conflictivas desde el diálogo.

En cuanto al liderazgo pedagógico se enfatiza en la importancia de brindar seguimiento al trabajo docente de aula, concretamente, la PD5 señala “estar pendiente de revisar los planeamientos, coordinar con los equipos de apoyo para que realmente se trabaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades y al nivel de funcionamiento de los estudiantes”. Igualmente, la PD3 indica que “muchas veces yo no estoy en dirección, ando en aulas visitando a los niños” o, la PD6 hace énfasis en que los “gestores no puede quedarse detrás del escritorio”.

Concepto de inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva

Vinculado tanto con el perfil visto anteriormente, pero particularmente para el establecimiento de prácticas inclusivas, el concepto de inclusión educativa y educación inclusiva que tenga la persona directora es fundamental. La relación entre las experiencias prácticas, la formación profesional y la teoría, es lo que interesa dilucidar en este apartado. Esto permitirá no solo conocer el concepto que se maneja sino, cómo lo vivencia en promoción del entorno inclusivo.

De este modo, la PD1 indica que la inclusión “está a nivel de educación especial” pues busca que el estudiantado sea “tratado por igual”, situación que como se indicó en otro apartado, coincide con la visión tradicional de inclusión propuesta por la UNESCO (2017) al señalar que en ciertos casos se asocian a contextos de pobreza o de vulnerabilidad, pero con mayor asiduidad la inclusión es asociada con discapacidad. Al respecto, la PD4 afirma que “hace muchísimos años la inclusión se manejaba en el ámbito de personas con discapacidad entonces ahí se inició en la educación formal”. También la PD3 señala que “la inclusión ayuda entender que no hay personas con ningún problema, no es que lo obvia, no es que lo borra, sino que más bien coloca un apoyo para la persona en condición de discapacidad”.

Aunque se mantienen visiones tradicionales, es importante destacar que se encuentran posiciones disruptivas y acordes con las tendencias actuales de educación inclusiva, por ejemplo, la PD5 señala que “es la igualdad de derechos en el tema de la educación que merece una persona independientemente de su condición, por ejemplo, que tenga la oportunidad de

compartir con los iguales de su misma edad. Qué a esta persona con esta condición se le brinde todos los servicios y apoyos que requieren dentro de un aula regular, donde también hay otros niños de su edad, que pueda jugar, compartir, disfrutar y sentirse aceptado”.

Se observa que aunado a la conceptualización existe uso de expresiones o vocabulario con tendencia al enfoque de inclusión rehabilitador, de discapacidad e inapropiado (en ocasiones). Ejemplo de esto, es el uso de “retardo mental”, “el síndrome de...no me acuerdo” (refiriéndose a estudiantes con trastorno del espectro autista), “nacieron super normales”, “tal vez ustedes me ayudan con los términos nuevos ahora” (durante la entrevista), “ese niño tiene como todo buen autista...”, “no sé cómo se dice que están en un nivel alto”, entre otras. Se evidencia así, la postura de camuflaje propuesta por Muntaner et al. (2016), la cual se basa en principios lógicos de respecto a la heterogeneidad, sin embargo, se transversaliza con un discurso e incluso acciones de carácter discriminatorio. Se torna importante para la gestión educativa, tanto conocer la terminología, como entender que la precisión (García et al., 2013) favorece la comunicación además de generar aportes para la comprensión de ciertas prácticas.

Con análisis de la categoría de conceptualización de la inclusión, se pudo observar que hay una fuerte tendencia a definirla desde el enfoque de la inclusión educativa, es decir, desde la discapacidad o enfoque rehabilitador, con algunos indicios sobre el enfoque de la educación inclusiva desde la diversidad. Esta tendencia se puede relacionar con la del desarrollo profesional que presentan en su perfil las personas gestoras. Se evidencia, la escasa formación o actualización en el área, tal y como se puede apreciar en la tabla 3. Estos datos, coinciden con otras investigaciones previas (Aguinaga-Doig et al., 2018; Chocarro y Sáenz, 2022) al señala como un principal desafío las actividades relacionadas con la inclusión educativa, ante la falta de preparación, capacitaciones y actualización en general, aunado a las demandas actuales del sistema educativo y de las propias familias.

Tabla 3

Comentarios sobre desarrollo profesional en relación con la inclusión

Persona Directora	Unidades de significado
1	No, digamos que he recibido talleres, pero no.
2	A nivel del MEP no, nada.
3	No, no he tenido la oportunidad.

- 4 Definitivamente hay que estar en el aula para saber, para conocer ese trabajo tan profesional del docente que no ha sido al 100% preparado para la atención de estos procesos.
- 5 Pues no, la verdad que no lo que nos da el MEP, son ciertas capacitaciones, pero en el tema propiamente, no.
- 6 Solamente, las muchachas que nos dan las charlas de inclusión.

Fuente: elaboración propia

Prácticas inclusivas implementadas por las personas directivas para la promoción de entornos inclusivos

La categoría correspondiente a las “prácticas inclusivas” refiere a esa serie de acciones que se implementan desde los procesos de gestión educativa y que tienen una incidencia en la promoción de entornos inclusivos. Estas aseguran los derechos de la comunidad educativa, en particular del estudiantado y la sostenibilidad de una cultura inclusiva. Queda compuesta por tres códigos: prácticas, ventajas y barreras (tabla 2) que ser retoman a continuación.

Santiso (2002) propone que las buenas prácticas son “innovadoras, proponen soluciones, son efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible, son sostenibles y son replicables” (p. 43). Al analizar la información brindada por las personas informantes, se identifica una serie de acciones que podrían asociarse con la gestión para la inclusión, tales como la implementación de apoyos específicos al estudiantado con programas de refuerzo, procesos de desarrollo profesional continuo con temáticas como el DUA (diseño universal de aprendizaje), implementación de estrategias de seguimiento y asistencia al centro educativo, matrícula sin restricciones por localidad o capacidad, posibilidad de alimentos subsidiados para todo el estudiantado, entre otros, tal como se reseña en la tabla 4.

Tabla 4
Acciones implementadas por las personas directoras para promover la inclusión

<i>Persona Directora</i>	<i>Unidades de significado</i>
PD2	Hacemos reuniones, talleres. Se hace un programa de refuerzo, de ayuda y entre todos buscamos la metodología para ayudar al estudiante. Traigo material para darle a los compañeros.

PD3	<p>Si el niño en tres días no viene y no ha justificado, de una vez se va al PANI.</p> <p>Le pedí a la Junta que les dieran dos libros que todos los niños tengan. Nosotros no ponemos obstáculos a nadie en la matrícula.</p> <p>No celebramos las fiestas de la alegría (despedida de curso), sino un fiestón de bienvenida.</p> <p>No celebramos ni el día del padre ni de la madre, porque hay montones de mamás y papás solteros, sino que hacemos el día de la familia.</p>
PD4	<p>Damos servicio de comedor, este año iniciamos con la modalidad de dar complemento y almuerzo, anteriormente solo se daba almuerzo.</p> <p>Se preparan los talleres y se imparte al personal docente.</p>

Algunos autores (Muntaner et al.,2016) advierten de la importancia de trabajar las prácticas inclusivas con grupos heterogéneos de estudiantes, debido a la falta de aporte de la categorización. Además de señalar la importancia de contar con apoyos directamente en las aulas regulares que beneficien el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero de forma continuada. Si bien lo expresado por las personas directoras son acciones que pueden convertirse en prácticas, ciertamente una limitación queda representada por la permanencia en el puesto del mismo centro educativo, aspecto que impide dar la continuidad requerida a los apoyos antes mencionados.

Es importante señalar que algunas de las situaciones señaladas refieren a acciones con el estudiantado de necesidades educativas especiales con algún tipo de discapacidad vinculada con la movilidad, ceguera y sordera. Vinculado a esto, la PD6 indica que “Yo me pongo de acuerdo con el personal docente de educación especial, se hacen campañas informativas, se divulga la información, se comparte con padres de familia, se hacen campañas de sensibilización a los estudiantes”. Al respecto, cabe indicar que para Ainscow (2002) la vinculación de la educación inclusiva con la educación especial deriva en un reto para los profesionales ya que requiere de replanteamientos directos sobre las propias prácticas, especialmente dado que la noción de educación inclusiva vigente supera la noción tradicional de *necesidad educativa*.

En cuanto al código de *ventajas* se evidencia que hay acciones sistemáticas y continuas que permiten prácticas de inclusión, por ejemplo, la PD4 señala que desde “hace muchísimos años, se hace una inducción al personal, entonces se ha venido trabajando hace mucho tiempo”, aspecto que evidencia por un lado la consolidación de los principios

adquiridos como parte del proyecto en el cual participó el centro. Por otro lado, se muestra como una acción sistemática y continua para que las personas funcionarias puedan comprender la educación inclusiva cuando se incorporan a trabajar en la institución. Por su parte la PD3 señala que “un entorno inclusivo en educación hace que la promoción escolar sea muy, muy fuerte”, situación que muestra una práctica sostenida en el centro educativo.

Otro elemento continuado en el tiempo en estos centros educativos es la permanencia de personal, no obstante, hay una tendencia a señalar las acciones del personal profesional en el área de educación especial que se desempeña en los servicios de apoyo. Al respecto, la PD6 indica que “en mi institución hay una aceptación por el equipo de trabajo, tengo un equipo interdisciplinario, un departamento de educación especial donde son funcionarios sumamente comprometidos y apasionados por la población estudiantil”. Igualmente, la PD5 enfatiza en “coordinar con los equipos de apoyo para trabajar concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la parte pedagógica, acorde a las necesidades y las demandas de los estudiantes”.

Por último, desde las prácticas de gestión desde una perspectiva más amplia, algunas ventajas señaladas son:

- Atención a acciones inclusivas con apoyo de la Junta y Patronato (PD3, PD5 y PD6).
- Aplicación del cuerpo normativo y de leyes para la modificación de la infraestructura con el fin de atender estudiantado con discapacidad en movilidad, ceguera y sordera (PD3, PD5 y PD6).
- Acompañamiento al personal docente mediante visitas al aula y revisión de planeamientos (PD3, PD4, PD5 y PD6).
- La búsqueda de oportunidades para el desarrollo profesional continuo (totalidad de personas directoras).
- Creación de estrategias para vincular la escuela y la familia (PD3, PD5 y PD6)

Por último, el código *barreras* evidencia acciones que no permiten promover la gestión para la inclusión. Para facilitar el análisis, se han estructurado en tres ámbitos: 1) gestión educativa, implicando las limitaciones en cuanto a espacios temporales para el desarrollo profesional continuo de las personas del centro educativo. Además, se relaciona con el presupuesto asignado y los trámites administrativos para la dotación de recursos. 2) un segundo grupo vinculado con el aprendizaje del estudiantado, incluyendo los recursos

físicos que inciden en el aprendizaje (aulas pequeñas, pupitres antiguos, carencia de recursos didácticos, etc.), las condiciones socioeconómicas de las familias y la formación inicial del profesorado en educación inclusiva. 3) Por último, un tercer grupo relacionado con las actitudes de la comunidad educativa, incluyendo el compromiso de las personas encargadas legales del estudiantado y la actitud hacia la inclusión de algunas personas pertenecientes a la comunidad educativa, particularmente el colectivo docente.

En suma, como se evidencia a lo largo de esta categoría, las personas directivas informan de una serie de buenas prácticas que proponen, son efectivas y generan un impacto positivo y tangible en la comunidad educativa, particularmente en las personas estudiantes; por ejemplo, se tienen temas vinculados con desarrollo profesional; atención al estudiantado en condición de vulnerabilidad o la sensibilización con las personas encargadas legales, entre otras. En este sentido, se evidencia que los centros educativos tienen las condiciones para una cultura inclusiva, situación que podría deberse a una gestión pedagógica en desarrollo. Sin embargo, existen una serie de barreras de carácter administrativo que limitan o impiden más y mejores prácticas, en su mayoría de carácter externo, no solo a la gestión de la persona directiva, sino al centro educativo.

Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la influencia del perfil en relación con las prácticas de gestión educativa en la promoción de entornos educativos inclusivos. Los resultados del análisis del estudio de casos evidencian que el perfil de las personas directoras se conforma en dos grandes áreas: una primera relacionada con factores de formación, desarrollo profesional y estabilidad laboral; y la segunda relacionada con factores intrínsecos a la persona como vocación, valores, figuras mentoras y experiencia. No obstante, los resultados muestran que en la primera área hay un escaso o nulo desarrollo profesional producto de las limitaciones del sistema educativo en cuanto a los permisos o temas de actualización relacionados con la educación inclusiva. Mientras que los resultados en la segunda área del perfil están muy asociados a valores y experiencias que fortalecen su deseo o intención por ser personas conscientes de llevar a cabo procesos de inclusión en la gestión educativa del centro.

Otro factor influyente es la falta de estabilidad laboral que el centro educativo requiere para hacer sostenibles los procesos de gestión educativa orientados a la educación inclusiva. Los resultados evidencian la necesidad de consolidar los puestos de dirección al menos en un periodo de cinco años en adelante, por cuanto se requiere estabilidad de las personas directoras en la continuidad de los procesos planificados, ejecutados y evaluados para brindar seguimiento y control de las prácticas inclusivas. No es posible dar seguimiento a las prácticas ante el continuo cambio de la persona directora.

El perfil personal y profesional se ve influenciado por el tipo de conceptualización que presentan las personas directoras en relación con la educación inclusiva. Los resultados muestran una mezcla entre conceptos relacionados con la inclusión educativa, es decir asociados a las necesidades educativas especiales y algunos aspectos del concepto de educación inclusiva entendida como la diversidad de género, situación económica, privación de libertad, problemas de desplazamiento, etnia, discapacidad, migración, entre otros. Esto genera un uso desactualizado, aunque no mal intencionado, del vocabulario o de expresiones a la hora de referirse al tema en estudio. Aspecto que puede obedecer al escaso desarrollo profesional, evidenciando la importancia de la actualización de conocimientos, habilidades y destrezas de la gestión educativa orientada a prácticas inclusivas.

El estudio evidencia esfuerzos importantes para fortalecer las prácticas inclusivas mediante acciones de gestión, el liderazgo pedagógico y el perfil que presenta la persona directora, tales como: gestiones de apoyo de la Junta y Patronato, modificación de la infraestructura con el fin de atender al estudiantado con movilidad reducida, ceguera y sordera, acompañamiento al personal docente mediante visitas al aula y revisión de planeamientos, búsqueda de oportunidades para el desarrollo profesional continuo y creación de estrategias para vincular la escuela con la familia; además, se considera que los espacios educativos donde se realizó el estudio son propensos a evidenciar una cultura escolar inclusiva, situación que debe ser abordado en otros estudios.

Por último, es importante señalar que en el contexto costarricense y desde las Ciencias de la Educación es una primera aproximación al objetivo de estudio con esta población. Por lo tanto, se posibilita la apertura de líneas de investigación desde múltiples vertientes, con la finalidad de seguir profundizando en la temática desarrollada, para sentar una base que permita implementar procesos de gestión educativa pertinentes, eficaces y eficientes, así

como promover liderazgos pedagógicos de las personas directivas en la promoción de entornos inclusivos.

Agradecimiento

Este artículo surge en el marco de la investigación denominada “La gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en centros educativos” (Código 0304-20) desarrollada en la carrera de Administración Educativa, en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional y el proyecto PROY0019-2021 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Estatal a Distancia.

Referencias

- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M., y Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66890/008200330017.pdf?sequence=1>
- Batanero, J. M., y Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage
- Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Cerdas, V., Chen, E. y Rosabal, S. (2018) *Hacia una nueva comprensión de cómo hacer gestión pedagógica*. (1.^a ed.). Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/18865>

- Cerdas-Montano, V.; García-Martínez, J.A. y Slater, Ch. (2018). Escuelas para la justicia social: experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses. *Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 161-183. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.8>
- Chocarro, E., y Sáenz, M. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(85). <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- García, JM., Slater, C. y López, G. (2010). El director escolar novel de primaria: Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1051-1073. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056666201000040004&lng=es&tlng=es.
- Leiva, M., Gairín, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*, 48(3), 291-300 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/189046>
- Muntaner, J., Roselló, M. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Naciones Unidas. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Una Oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Programa Estado de la Educación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. Costa Rica.
- Quesada, M.; Cedeño, M. y Zamora J. (2001) *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. EUNA.

- Rodríguez, C. L., Acosta, A. M., y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Romero, A., Valiente, P., y Del Toro, J. J. (2022). Gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles: fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales. *Conrado*, 18(84), 58-67.
- Ruiz, W. y Chen, E. (2021). *Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión*. En Cascante, J., Campos, J. y Ruiz, W. (eds.). (2021). Experiencias de Gestión Educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública.
- Ruiz-Chaves, W., Evelyn, E., y García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211–233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Sabando, D., Puigdellívol, I., y Torrado, M. (2019). Measuring the Inclusive profile of public elementary schools in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 96, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.002>
- Santiso, C. (2002). Education for democratic governance: review of learning programmes. Org. Social Sciences. UNESCO
- Solórzano, J., Rodríguez, M., Abarca, V., Deliyore, R., Hernández, E., Meléndez, L., Quesada, J., Ramírez, R., Rojas, M., Segura, M., Sibaja, Z., Solís, G., Vargas, M. C., Williams, Y. y Zúñiga, S. (2021). Diseño y validación del perfil profesional de la Especial: desarrollo metodológico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e090. <https://doi.org/10.24215/18537863e090>
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 1-20. https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/08/Discapacidad_enfoque_Amartya_Sen.pdf

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO.
- UNESCO (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPÉ, UNESCO.
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Educación 2030, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. UNESCO
- Yukl, G. (2015). *El liderazgo en las organizaciones*. Pearson.