

Cultura de Educación Inclusiva: Análisis desde la Gestión de Centros Educativos Costarricenses

Culture of Inclusive Education: An Analysis from the Management of Costa Rican Schools

José A. García-Martínez ^{1,*}, Evelyn Chen ¹, Warner Ruiz-Chaves ² y Arantxa León-Carvajal ¹

¹ Universidad Nacional, Costa Rica

² Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

RESUMEN:

El desarrollo de acciones por parte de las personas directoras de centros educativos que promuevan espacios de fortalecimiento de la cultura inclusiva es un reto que involucra la participación de la comunidad educativa. La institución para poder atender la diversidad implica el reconocimiento de diferentes estrategias, así como la participación de la comunidad educativa en la promoción de la cultura inclusiva. El objetivo de este estudio es analizar la cultura sobre educación inclusiva inmersa en los centros educativos desde la perspectiva de las personas directoras de centros públicos costarricenses. Se llevó a cabo desde una metodología cuantitativa, con un diseño ex post facto y transversal. La recolección de datos se realizó con un cuestionario en línea aplicado a una muestra probabilística simple de 146 personas directivas. Los hallazgos muestran una cultura inclusiva adecuada en los centros educativos. Se muestran puntuaciones altas tanto para la creación de comunidad como en valores inclusivos, sin embargo, existen bajos porcentajes que requieren mayor formación sobre el tema. Igualmente se han encontrado diferencias significativas de acuerdo con la formación recibida sobre educación inclusiva.

DESCRIPTORES:

Gestión, Escuela, Educación inclusiva, Cultura, Personal directivo

ABSTRACT:

The development of actions by school principals to promote spaces for strengthening the inclusive culture is a challenge involving the educational community's participation. To be able to attend to diversity, institutions require the recognition of different strategies and the involvement of the educational community in promoting an inclusive culture. This study aims to analyze the culture of inclusive education immersed in educational institutions from principals' perspectives in Costa Rican public establishments. The study was conducted using a quantitative methodology with an ex post facto and cross-sectional design. Data were collected through an online questionnaire administered to a simple probabilistic sample of 146 principals. The findings showed an adequate inclusive culture in educational centers. High scores were obtained for both community building and inclusive values. However, there were low percentages that require further training on the subject. Significant differences were also found depending on the training received on inclusive education.

KEYWORDS:

Management, School, Inclusive education, Culture, School management team

CÓMO CITAR:

García-Martínez, J. A., Chen, E., Ruíz-Chaves, W. y León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 55-69.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055>

1. Introducción

La promoción de espacios que fomenten la educación inclusiva sigue siendo un reto para los centros educativos. Al respecto, la apertura de la escuela para poder atender la diversidad implica el reconocimiento de diferentes acciones, expresiones y condiciones de la comunidad educativa que deben ser consideradas para que se desarrolle una cultura inclusiva. Señala Ainscow (2009) que los centros educativos deben atender “las demandas de la sociedad y, por tanto, la atención a la diversidad. Para ello, se ha hecho necesario la colaboración de profesorado, padres y madres, alumnado...” (p. 62), pero también de quien ejerce la dirección de estos establecimientos. El rol de las personas directoras es fundamental para la creación de una cultura inclusiva dado que desde su liderazgo pueden promover un contexto que incida en la creación de valores y sentido de comunidad y disminuyan las barreras o brechas dentro de los contextos educativos que les corresponde gestionar.

Sobre el particular, se han realizado algunos estudios que evidencian la relación de la cultura inclusiva con las personas directoras. Lledó (2010) determinó que “la organización escolar, las características de los centros y la diversidad existente en ellos favorecer o dificultar el cambio de la integración a la inclusión educativa” (p. 1). Igualmente, Gómez-Hurtado (2013), encontró que “el liderazgo distribuido en la dirección escolar es un factor para la inclusión; así como el perfil de los directivos para una adecuada atención y gestión de la diversidad” (p. 61). En esta misma línea se ubican los estudios de Ryan (2017), Valdés (2018), Valdés y Gómez-Hurtado (2019), quienes señalan que las personas directoras, desde su liderazgo y modelo de gestión educativa, pueden propiciar el fortalecimiento de una cultura inclusiva.

En relación con los valores inclusivos para la creación de comunidad desde el rol de las personas directoras, León et. al. (2018) encontraron que las personas directoras crean percepción de comunidad desde los valores inclusivos que promueven en sus acciones. Aunado a lo anterior, Gómez-Hurtado (2014) señalan que los equipos directivos pueden incidir en la creación de una cultura de valores inclusivos mediante el liderazgo distribuido y colaborativo; no obstante, señala Valdés (2022) la necesidad de desarrollar cultura y valores inclusivos a través de “nuevos líderes dentro del ámbito escolar prestando especial atención a los equipos directivos (y otros liderazgos) que promuevan el liderazgo inclusivo” (p. 6).

Por su lado, sobre las condiciones asociadas con la formación recibida por parte de las personas directivas, Valdés (2018) encontró que una persona directora con alta adscripción a la educación inclusiva desarrolla “capacidades profesionales, valores inclusivos, lidera procesos de enseñanza y aprendizaje tendientes a una visión compartida de la inclusión” (p. 213) en la comunidad educativa. En este sentido, se puede catalogar el centro como espacio donde la “cultura inclusiva” era alta, sin embargo, también encontró que “en el caso de la escuela con baja cultura inclusiva, las prácticas estaban principalmente puestas en la gestión extraescolar de la convivencia escolar” (p. 213). Al respecto, cabe destacar que este elemento en particular tiene pocos estudios en la literatura hispanoamericana, siendo la relación entre gestión, perfil y prácticas una temática aún poco explorada, dado que la mayor cantidad de investigaciones ponen su atención en el profesorado.

De este modo, los estudios presentados muestran que la temática es pertinente para su estudio en virtud de la cantidad limitada de investigaciones y en contextos diferentes que amplíen la participación de la persona directora en el fortalecimiento de una cultura inclusiva. Bajo este marco de análisis, que evidencia el desafío que genera la

incorporación de la educación inclusiva en entornos educativos, la cual exige el abordaje desde una perspectiva holística de acuerdo con el contexto del centro educativo y las características de la comunidad. En este sentido, volver la mirada hacia la educación inclusiva no solamente implica un trabajo colaborativo entre los agentes intervinientes del proceso educativo, sino también de un liderazgo efectivo por parte de las personas gestoras. En este contexto, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo es la cultura de la educación inclusiva en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Heredia (DREH), Costa Rica?

El objetivo general de este estudio es analizar la cultura sobre educación inclusiva inmersa en los centros educativos desde la perspectiva de las personas directoras de la DREH. De manera específica: 1) identificar las condiciones asociadas con la educación inclusiva desde la perspectiva de las personas directoras; 2) describir la creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva; 3) determinar los valores inclusivos inmersos en la cultura del centro; por último, 4) identificar diferencias en las condiciones asociadas y la cultura de acuerdo con la formación recibida por parte de las personas directivas.

2. Revisión de literatura

El desarrollo de una cultura inclusiva en los centros educativos implica el compromiso de las personas directoras para realizar acciones de gestión orientadas a la planificación, organización, dirección, evaluación, seguimiento y control (Ruiz y Chen, 2021). Igualmente, impulsar de forma coordinada esfuerzos dirigidos hacia las personas de la comunidad educativa que permitan la implementación de prácticas que permitan asegurar el derecho a la educación con equidad social en el marco de respeto a la diversidad y libre de discriminación (MEP, 2017).

De acuerdo con Belén y Davis (2021), la educación inclusiva se debe entender desde una perspectiva integral de atención a la diversidad, por lo tanto, implica valores y prácticas que aplican para todas las personas involucradas en el proceso educativo, incluyendo a la comunidad, la Junta de Educación, la Junta Administrativa, el personal administrativo, el profesorado y el estudiantado. Para ello, las personas directoras tienen la mayor responsabilidad, ya que su puesto implica que mediante su gestión se aseguren oportunidades de aprendizaje y desarrollo sin ningún tipo de barrera (Ruiz-Chaves et al., 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) trabaja este enfoque de educación inclusiva como un derecho humano, planteando la importancia de que la gestión de la educación reconozca en primera instancia la capilaridad, porosidad y omnipresencia de las instituciones educativas dentro de su entorno, y a partir de esto realizar un diseño verdaderamente inclusivo. Igualmente, insta a que los centros educativos trabajen bajo una ética de la inclusión que abarque la marginalidad de todo tipo, promoviendo la interconexión entre las instituciones, las personas actoras y los espacios educativos.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión parte del principio de que todas las personas son diferentes entre sí y estas diferencias son una fuente de aprendizaje y no un problema que se deba superar para apegarse a una norma o un estándar. La cultura inclusiva se conceptualiza como todos aquellos supuestos, principios, creencias y valores con los que se guía la acción pedagógica, permitiendo que todas las personas del centro educativo y de la comunidad tengan el mismo valor (Castro-Rubilar et al., 2017). De acuerdo con Booth y Ainscow (2011) para lograr esta cultura inclusiva se

requiere crear comunidad, valores inclusivos y formación profesional tanto de la gestión como del colectivo docente.

En esta línea, es importante señalar que para crear comunidades educativas inclusivas es necesario del trabajo compuesto por esfuerzos colectivos, donde el estudiantado se configure como el centro del aprendizaje (Cerdas-Montano et al., 2018). Igualmente tiene implicaciones en que todas las personas se sientan bienvenidas al centro educativo, así como que los agentes interviniendo del proceso trabajen en un marco de respeto y colaboración para alcanzar el fin (Booth y Ainscow, 2011). Para ello, el papel de la persona directora es asegurarse de que la comunidad sea segura, abierta, colaborativa y estimulante (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019). Además de gestarse en un espacio que aliente y celebre los logros individuales y colectivos, mejorando así las oportunidades educativas y condiciones sociales. Cuando dentro de esta comunidad, cada persona desde su rol desarrolla y comparte valores inclusivos, esto permite cambiar otras dimensiones como las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2011).

Como parte de necesaria para la creación de una comunidad orientada a la cultura inclusiva, la presencia de valores inclusivos es necesario, dado que se parte de la premisa de que todas las personas son diferentes y que por esa razón todas tienen el mismo valor y pueden aportar al proceso de construcción colectivo de comunidad. A partir de ello, el trato entre todas las personas involucradas en el proceso educativo es de seres humanos que en ese momento específico están cumpliendo un rol dentro de un gran engranaje comunitario (Booth y Ainscow, 2011). El rol del estudiantado en el valor inclusivo implica el respeto y el trabajo en equipo entre pares y con el personal docente; mientras que el rol de la persona docente transversaliza la eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje y la participación plena. Igualmente, el rol de la institución educativa es el de minimizar todas las formas de discriminación posibles (Booth y Ainscow, 2011).

Si bien todos los centros educativos son diferentes, aquellos que cuentan con una gestión inclusiva comparten valores como la igualdad, los derechos, la sostenibilidad y la colaboración en todos los niveles (Tinajero y Solís, 2019). Para ello, la persona directora debe modelar e influenciar positivamente con el fin de “aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005, p. 31).

Por último, al respecto de la formación profesional de la persona directora, cabe señalar que esta es necesaria con el fin de que la gestión que realice se oriente a crear cultura inclusiva. Si bien se ha comprobado que a mayor formación educativa existe una mayor aceptación de las personas estudiantes dentro de los centros educativos (Ruiz-Chaves et al., 2021), es necesario que esta formación sea orientada a desarrollar capacidades que le permitan hacer del centro educativo un lugar de aprendizaje inclusivo (Navarro-Montaño et al., 2021). Sin embargo, estudios alertan de que la formación profesional sobre la educación inclusiva es escasa o nula en distintos países de Latinoamérica (Ruiz-Chaves et al., 2021; Chocarro y Sáenz, 2022), así como también pocas oportunidades de actualización y poca disponibilidad de acceso a materiales relativos al tema (Tinajero y Solís, 2019).

3. Método

La selección metodológica consideró tanto aspectos teóricos como contextuales. El enfoque de investigación utilizado es cuantitativo. En este sentido y de acuerdo con el grado de manipulación, el diseño ha sido *ex post facto* (Hernández y Mendoza, 2018).

Por otro lado, la recogida de datos se lleva a cabo en un solo momento mediante un proceso transversal. Cabe destacar, que el alcance del estudio ha sido de carácter exploratorio, teniendo en cuenta la escasa información en el ámbito nacional sobre el tema; y descriptivo con la finalidad de conocer las variables propuestas en el estudio: condiciones asociadas con la educación inclusiva; creación de comunidad y, valores inclusivos inmersos en la cultura del centro.

Población y muestra

La población del presente estudio está compuesta por N=223 personas directoras; cabe destacar que cada una dirige un solo centro educativo en la DRE de Heredia, la cual se ubica en el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. En cuanto a la selección de la muestra, se caracteriza por ser probabilística simple. La misma asciende a N = 146 personas encuestadas. Para garantizar tanto la representatividad como un tamaño adecuado, ha sido utilizada la fórmula para población finitas (Arnal et al., 1992). Al respecto, con la población antes mencionada (N=223); un nivel de confianza $\geq 95\%$, error de muestreo $\leq 5\%$ y con distribución estimada del 50 % de las respuestas, se obtiene un resultado de 142, inferior al número final de la muestra. Por otro lado, las respuestas válidas debían cumplir con dos características restrictivas: cumple a) cumplimentar al menos el 75 % del instrumento y b) llevar laborando al menos un año en el puesto de Dirección de la actual institución.

La muestra queda representada por 104 mujeres (71,7 %) y 41 hombres (28,3 %). La edad promedio del grupo participante es de $X=49,7$ ($DS=8,22$) con un rango oscilante entre los 29 y los 65 años. Un 20,7 % de las personas directoras tienen el nivel de Licenciatura, la gran mayoría 73,1 % poseen una Maestría y solamente el 6,2% ha finalizado un Doctorado. En cuanto al nivel educativo de los centros, un 9,7 % dirige instituciones de preescolar, un 64,1 % de primaria y un 26,2 % de secundaria.

Técnicas de recogida de datos

En cuanto a la técnica de recogida de datos, se ha utilizado la técnica de la encuesta, siendo el instrumento un cuestionario en línea compuesto por varios bloques con preguntas cerradas. El primero con siete preguntas socio demográficas, un segundo bloque con tres preguntas de respuesta múltiple sobre educación y la formación previa en inclusión, el tercero una escala tipo Likert, elaborada ad hoc de 11 ítems y cinco opciones de respuesta relacionados con las condiciones asociadas al concepto de inclusión. Por último, un bloque relacionado con la creación de cultura inclusiva, perteneciente al Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow (2011), compuesta por dos escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1(muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo) que mide las variables relacionadas con la creación de cultura con dos componentes: construyendo comunidad (11 ítems) y valores inclusivos (10 ítems).

Cuadro 1

Cantidad de ítems y resultados de la prueba Alfa de Cronbach

Escala	Nº Ítems	Alfa de Cronbach
Características asociadas al concepto de inclusión	11	0,947
Construyendo comunidad	11	0,934
Valores inclusivos	10	0,956

Se ha realizado la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, para las diferentes escalas utilizadas, obteniendo coeficientes considerados fiables por la teoría (Cuadro

1) y coincidentes por los hallados en otros estudios (Castro-Rubilar, 2017). Además, estos mismos autores concluyen la pertinencia tanto a nivel de fiabilidad como validez interna, siendo coherente con el modelo teórico presentado.

Procedimiento y técnicas de análisis

Sobre el procedimiento, se debe indicar que una vez elaborado el primer borrador del instrumento se realiza la validación a través de seis expertos, tanto del área de Administración Educativa como de Metodología de investigación. Una vez atendidas las observaciones tanto de forma como de fondo, se realiza un pilotaje con personas directoras con características similares a la muestra final. Posteriormente, se coordinó con la DRE de Heredia para la aplicación del cuestionario en línea con la herramienta Lime Survey[®], en su versión paga proporcionando el enlace a la totalidad de la población. El proceso de recogida de datos tuvo una duración de 2 meses.

Durante el proceso de investigación se han tenido en cuenta aspectos éticos en las diferentes etapas. Destacando, que en el cuestionario se destina una primera parte introductoria donde se explican detalladamente el objetivo de la investigación, el carácter voluntario y anónimo, la posibilidad de no responder o dejar la encuesta en cualquier momento, así como el tratamiento de los datos. Igualmente quedó reflejado que la cumplimentación del instrumento suponía el consentimiento informado.

Para el análisis, se generó una matriz de datos con el paquete estadístico PSPP donde se volcaron las respuestas obtenidas. Las pruebas utilizadas en el análisis responden tanto a la estadística descriptiva (medidas de tendencia central, variabilidad y frecuencias), así como pruebas de comparación de medias (t de Student).

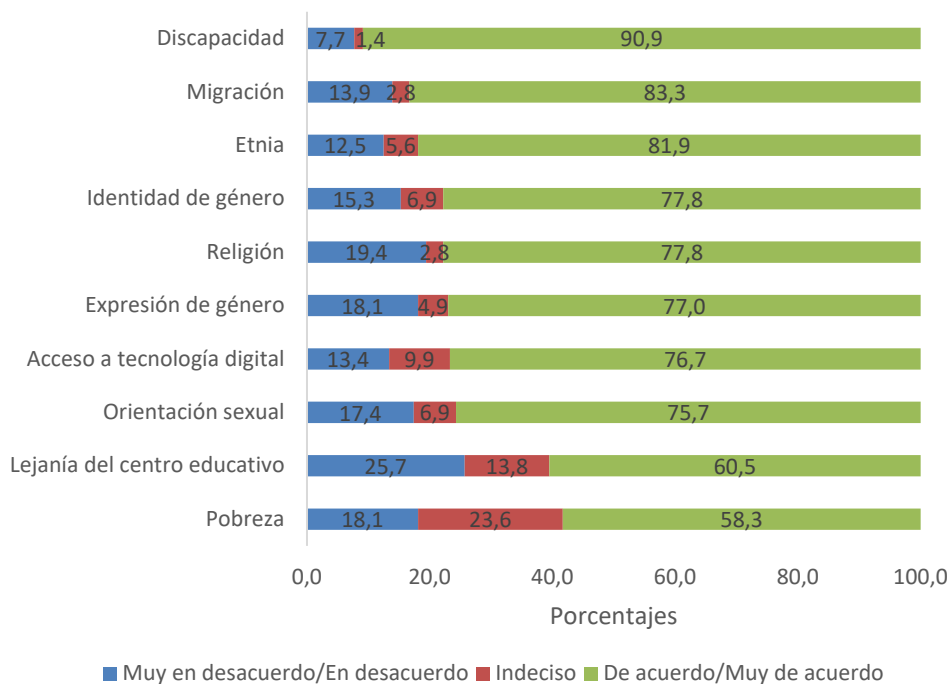
4. Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos de los análisis realizados retomando cada uno de los objetivos planteados.

4.1. Condiciones asociadas a la inclusión desde la perspectiva de las personas directivas

En cuanto a las condiciones que las personas directoras consideran que se asocian a la educación inclusiva (Figura 1), se muestra como un 90,9 % está muy de acuerdo y de acuerdo al vincularlo con la discapacidad, un 1,4% se muestra indeciso, mientras el restante 7,7 % indica estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. Igualmente, la muestra indica estar muy de acuerdo o de acuerdo con aspectos como la migración (83,3 %), la etnia (77,8 %), la identidad de género y la religión (77,8 %), así como el acceso a la tecnología (76,7 %) o la orientación del deseo sexual (75,7 %). En menor medida, aunque más de la mitad asocia la lejanía del centro (60,5 %) o la pobreza (58,3 %) con la educación inclusiva. Cabe destacar y prestar atención, que, aunque los resultados muestran datos elevados en esta asociación, existen porcentajes de respuesta que indican estar en desacuerdo con algunos aspectos, como la pobreza (18,1 %), la religión (19,4 %) o la orientación sexual (17,4 %). Además de altos porcentajes de indecisos en aspectos como la pobreza (23,6 %), la lejanía al centro educativo (13,8 %) o el acceso a tecnología (9,9 %).

Figura 1
Condiciones asociadas a la educación inclusiva



4.2. Creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva

Con relación a la subescala creación de comunidad (Cuadro 2), cabe destacar altas puntuaciones en todos los ítems, con promedios que oscilan entre $X=4,1$ y $4,6$ ($DS=0,8$ y $0,9$). Entre las afirmaciones mejor valoradas se encuentra el ítem “El centro escolar es un espacio para la convivencia democrática” ($X=4,6$; $DS=0,8$), seguido de los ítems “La persona directora y el profesorado coopera entre sí” y “La persona directora y la Junta del centro trabajan bien juntos”, ambos con un promedio de $X=4,5$ ($DS=0,8$).

Con relación a las puntuaciones más bajas, se han obtenido en las afirmaciones “Los miembros de la comunidad educativa se respetan mutuamente” ($X=4,1$, $DS=0,9$) destacando un porcentaje de $12,5\%$ de respuestas en la opción de indecisos. Igualmente, el ítem “La persona directora, el profesorado y los padres/tutores colaboran” ($X=4,1$, $DS=0,9$), con la cual están muy en desacuerdo un $2,1\%$, en desacuerdo un $3,4\%$ e indecisos un $6,9\%$. Por último, el ítem “El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí” ($X=4,1$, $DS=0,9$), destacando igualmente un elevado porcentaje de indecisos ($13,8\%$). Llama la atención, múltiples ítems, además de los ya mencionados, con puntuaciones promedias altas, pero con un alto porcentaje de indecisos ($17,2\%$) como en el ítem “El estudiantado se ayuda mutuamente”; o la afirmación “El personal del centro y el estudiantado son receptivos a la variedad de identidades de género” con un $10,3\%$ de indecisos.

Cuadro 2*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala creando comunidad*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
Toda la gente que llega al centro es bienvenida.	3,4	2,1	2,1	28,3	64,1	4,5	0,9
La persona directora y el profesorado coopera entre sí.	2,8	0,0	2,1	32,4	62,8	4,5	0,8
El estudiantado se ayuda mutuamente.	1,4	2,1	17,2	35,9	43,4	4,2	0,9
Los miembros de la comunidad educativa se respetan mutuamente.	1,4	3,5	12,5	47,9	34,7	4,1	0,9
La persona directora, el profesorado y los padres/tutores colaboraran.	2,1	3,4	6,9	46,9	40,7	4,1	0,9
La persona directora y la Junta del centro trabajan bien juntos.	2,1	0,7	4,8	33,1	59,3	4,5	0,8
El centro escolar es un espacio para la convivencia democrática.	2,8	0,7	1,4	28,3	66,9	4,6	0,8
El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	4,1	0,7	8,3	44,8	42,1	4,2	0,9
El personal del centro y el estudiantado son receptivos a la variedad de identidades de género.	2,1	2,1	10,3	33,8	51,7	4,3	0,9
El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	2,1	2,8	13,8	43,4	37,9	4,1	0,9
La persona directora y el profesorado vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida del estudiantado en el hogar.	2,8	1,4	6,2	46,2	43,4	4,3	0,9

Notas. 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo; X = media y DS = Desviación estándar.

Cuadro 3*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala valores inclusivos*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	2,1	3,8	2,4	35,6	56,2	4,2	0,8
El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	2,1	0,7	2,1	26,2	69,0	4,6	0,8
El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	2,1	0,0	0,7	38,6	58,6	4,5	0,7
La inclusión se entiende como una mayor participación de todos/as.	2,8	2,8	5,5	36,9	62,1	4,4	0,9
Las expectativas de educación inclusiva son altas para todo el estudiantado.	2,1	3,4	11,7	42,8	40,0	4,1	0,9
El estudiantado es valorado por igual.	2,8	0,7	4,1	29,7	62,8	4,5	0,8
El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	3,4	0,7	0,0	21,4	74,5	4,6	0,8
El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	2,8	0,0	0,7	22,1	74,5	4,6	0,8
El centro escolar anima al personal y al estudiantado a sentirse bien consigo mismos.	2,8	1,4	0,7	24,1	71,0	4,6	0,8
El centro escolar contribuye a la salud del personal y del estudiantado.	2,8	0,0	0,0	27,6	69,7	4,6	0,8

Notas. 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo; X = media y DS = Desviación estándar.

En cuanto a las puntuaciones medias más bajas, se han obtenido en las afirmaciones “Las expectativas de educación inclusiva son altas para todo el estudiantado” (X=4,1, DS=0,9) y al igual que anteriormente, se destaca un porcentaje de 11,7 % de respuestas

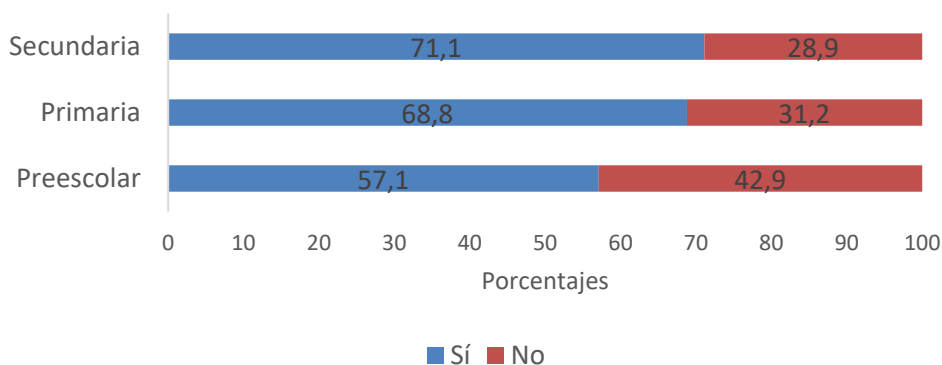
en la opción de indecisos, además de 2,1 % y 3,4 % en las opciones muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente. Igualmente, el ítem “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos” ($X=4,2$, $DS=0,8$), con la cual están muy en desacuerdo un 2,1 %, en desacuerdo un 3,8 % e indecisos un 2,9 %.

4.4 Diferencias en las condiciones asociadas y la cultura de acuerdo con la formación recibida

En primer lugar, se presentan datos relacionados con la formación en materia de educación inclusiva. De la muestra encuestada, un 68,3 % indica haber recibido formación al respecto, mientras el restante 31,7 % manifiesta no haberlo hecho. Para profundizar en el tema (Figura 2), en el nivel de preescolar más de la mitad de las personas directoras (57,1 %) indica haber recibido formación; en primaria un 68,8 %, mientras en secundaria el 71,1 % dice haberla recibido.

Figura 2

Formación recibida en educación inclusiva según el ciclo educativo donde labora la persona directora



De las personas directoras que indican haber recibido algún tipo de formación, son diferentes los principales ámbitos donde la adquieren, tanto desde espacios formales, como informales o no formales. Concretamente, un 30,6 % la ha recibido en cursos durante su paso por la Universidad (en los diferentes grados); un 45,5% a través de charlas y talleres; solamente el 8,3 % en congresos o seminarios y el 38,6 % ha recibido formación sobre educación inclusiva en capacitaciones proporcionadas por el MEP. Además, cabe destacar que solamente el 5,3 % se ha formado en otros espacios (circulares, Internet, asociaciones, etc.).

Una vez comprobada la normalidad y homogeneidad del conjunto de datos, se han realizado pruebas para la comparación de medias para muestras independientes. En lo respectivo a la variable formación en educación inclusiva, se presentan en la tabla 3, los estadísticos de grupo y los resultados de las pruebas t de Student, donde se visualizan diferencias significativas tanto en la escala de características asociadas, como en las escalas relacionadas con la cultura inclusiva (creando comunidad y valores inclusivos), obteniendo puntuaciones más altas aquellas personas que indican haber recibido formación (universidad, charlas, congresos, etc.) con respecto a los que afirman no haberlo recibido.

Cuadro 4***Estadísticos de grupo y resultados de las pruebas t de Student de formación en educación inclusiva y las diferentes escalas***

Escala	Estadísticos de grupo			Prueba T para la igualdad de medias		
	Formación	Media	DT	t	gl	Sig. (bilateral)
Características asociadas	Sí	40,53	8,57	3,627	141	0,000
	No	34,35	11,25			
Construyendo comunidad	Sí	47,84	7,12	3,021	142	0,003
	No	42,91	12,37			
Valores inclusivos	Sí	45,47	6,87	3,196	143	0,002
	No	40,63	11,24			

5. Discusión y conclusiones

En cuanto a las condiciones asociadas a la inclusión desde la perspectiva de las personas directivas (Figura 1) los datos muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con las diez condiciones presentes en la educación inclusiva. Esta clara asociación deriva en un potencial muy positivo para la generación de cultura inclusiva en los centros educativos. No obstante, existe un grupo de personas directoras, aunque en bajos porcentajes, que están muy en desacuerdo o indecisas con algunas condiciones. Esto es una señal de que persisten todavía debilidades o poco conocimiento de comprensión de la educación inclusiva, aspecto que puede dificultar la intervención de políticas y prácticas de gestión educativa destinadas a una cultura inclusiva.

Al respecto, es importante señalar que otros estudios alertan de la asociación que se hace del concepto de “educación inclusiva como sinónimo de la atención a las necesidades educativas especiales. Esto lleva a pensar que hay un predominio en el imaginario del paradigma rehabilitador (atención a la diferencia) o de integración educativa” (Vargas et al., 2021, p. 80). Sin embargo, esta visión por parte del personal directivo restringe en gran medida la exposición de las personas a la diversidad como elemento estructurador de la cohesión social y la paz propios de una cultura inclusiva (UNESCO, 2022).

En relación con la creación de comunidad para el desarrollo de la cultura inclusiva los resultados evidencian puntuaciones altas en la subescala, derivando en una percepción donde existe cooperación entre los diferentes agentes involucrados, los docentes y las juntas, y además afirman que el centro escolar es un espacio para la democracia y de bienvenida (Cuadro 2). Así las cosas, se puede señalar que los esfuerzos colectivos son sustantivos para el desarrollo de una cultura inclusiva (Cerdas-Montano et al., 2018). Los datos al respecto son alentadores, ya que la gestión educativa basada en la participación y toma de decisiones democráticas contribuyen al buen desempeño y logro de metas institucionales orientadas a una cultura inclusiva (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019). No obstante, la participación y la democracia en el ámbito institucional puede reforzarse mediante acciones planificadas intencionalmente y sostenidas en el tiempo por parte de las personas directoras.

En cuanto a los resultados relacionados para vincular lo que sucede con la vida del estudiantado en el hogar, la ayuda mutua entre el estudiantado, a ser receptivos a la variedad de identidades de género y la interconexión entre las personas del todo el mundo, si bien se encuentran entre los rangos de acuerdo y muy de acuerdo, es

importante considerar que para la creación de una comunidad inclusiva la articulación con las familias, la colaboración estudiantil y las redes de interconexión son factores que influyen de manera positiva sobre la cultura, aspecto donde la gestión tiene un papel influyente (León et al., 2018). En este sentido, no se puede generar cultura si se rechaza la identidad y antecedentes familiares o si no se hacen partícipes de las decisiones relacionadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008). Así mismo, la identidad institucional se ve reforzada cuando el estudiantado se involucra activa y participativamente en prácticas orientadas a entornos inclusivos y que respondan al contexto social.

De igual manera es necesario considerar por parte de las personas gestoras, la influencia que tiene otros espacios del acontecer político, económico, ambiental, salud, tecnológico, entre otros. El respeto mutuo, la colaboración y el apoyo del centro escolar y la comunidad pueden fomentar espacios donde se celebren los logros individuales y los colectivos (Gutiérrez et al., 2018; Tinajero y Solís, 2019) y de esta forma generar mayores oportunidades educativas.

Con respecto a los valores inclusivos inmersos en la cultura del centro, si bien los datos (tabla 3) arrojan resultados positivos, dejan entrever la necesidad de realizar mayores esfuerzos para fomentar valores relacionados con la capacidad de contar con altas expectativas hacia la educación inclusiva del estudiantado y para ello, se requiere seguir trabajando en pro de valores inclusivos compartidos. Este hallazgo coincide con otros estudios realizados con docentes de educación primaria en el contexto costarricense, los cuales tiene una percepción positiva hacia la educación inclusiva (aunque vista desde un enfoque rehabilitador) pues consideran que los centros educativos potencian la colaboración al promover valores inclusivos y sentido de pertenencia al centro (Vargas et al., 2021).

Aunado a lo anterior, es importante destacar que la política educativa de Costa Rica (MEP, 2017) señala que debe fortalecerse en la comunidad escolar el respeto a la diversidad con ambientes libres de violencia y discriminación. Para lograr lo anterior, la persona directora puede liderar procesos de seguimiento y acompañamiento de esta la convivencia institucional. Tinajero y Solís (2019) señalan que los centros educativos que tienen una gestión inclusiva comparten valores como la igualdad, los derechos, la sostenibilidad y la colaboración en todos los niveles. De acuerdo con la OEI-UNESCO (2018) es un reto para las personas directoras tener visión para concretar proyectos viables y despertar los valores de confianza y ánimo entre sus colaboradores, así como el respeto a los derechos humanos, la convivencia y resolución pacífica de conflictos (Booth y Ainscow, 2011).

Por otro lado, los resultados (tabla 4) demuestran diferencias significativas de acuerdo con la formación recibida en materia de educación inclusiva, tanto en la escala de condiciones asociadas, como en las escalas relacionadas con la cultura inclusiva (creando comunidad y valores inclusivos). Al respecto, obtienen puntuaciones más altas aquellas personas que indican haber recibido formación, en diversos ámbitos tanto formales como no formales, con respecto a los que afirman no haberlo recibido, aspecto que ya alertan otros estudios (Navarro-Montaña et al., 2021). Por lo antes descrito, se constituye un reto para la formación inicial universitaria y la formación permanente ministerial el abordaje de la noción de educación inclusiva, para que esta se asuma desde un paradigma social y de respeto a los derechos humanos. Además, se torna en una necesidad la creación de una política nacional de educación inclusiva, vista esta desde una perspectiva que no solo supere la visión de discapacidad sino incluyente

hacia otras condiciones que podrían generar vulnerabilidad (étnica, social, migratoria, de identidad sexual, social, económica, religiosa, entre otras).

Desde una perspectiva de la educación inclusiva, la formación profesional de las personas directoras tiene un rol estratégico para crear culturas inclusivas (León et al, 2018) y esta formación puede llevarse de muchas maneras, según Chen y Vargas (2007) puede concretizarse mediante instrucción directa sobre el puesto, relación experto-aprendiz, conferencias, audiovisuales y similares, simulación de condiciones reales, sociodramas, estudios de casos, lecturas, estudios individuales, instrucción programada, programas de sensibilización, entre otras. Los beneficios del desarrollo profesional van desde la conducción a actitudes más positivas, elevación del estado de ánimo, desarrollo de liderazgo pedagógico, promoción de la comunicación, hasta la adopción de políticas institucionales orientadas a crear cultura inclusiva, paleando así la escasez de oportunidades de actualización (Tinajero y Solís, 2019).

En general se puede concluir que la percepción de las personas directoras sobre las condiciones asociadas con la educación inclusiva muestra una concepción amplia y diversa del término, tal como se comprende desde el enfoque de derechos humanos actual, es decir, relacionado con las condiciones de discapacidad, migración étnica, identidad de género, religión, expresión de género, acceso a tecnología digital, orientación sexual, lejanía del centro educativo y pobreza. No obstante, todavía persiste, en un porcentaje menor, la idea de que las condiciones referidas a la lejanía del centro educativo, la orientación sexual, la religión o la pobreza no son parte de la diversidad. Esto puede tener implicaciones en la creación de culturas inclusivas más integrales orientadas hacia ambientes seguros, acogedores y colaboradores (Booth y Ainscow, 2011) debido a los vacíos en la comprensión sobre las condiciones asociadas a la diversidad. La creación de cultura inclusiva donde se generen políticas y prácticas que aseguren la participación de los estudiantes, docentes, administrativos y las familias, en fin, de la comunidad escolar, permiten el desarrollo de los valores que robustecen el respeto por los derechos humanos, el rechazo a las diversas formas de discriminación, promoviendo la convivencia y la resolución de conflictos. Aunado a lo anterior, los hallazgos demuestran que las personas directoras que recibieron formación en educación inclusiva cuentan con mayores puntuaciones en cuanto al conocimiento de las condiciones asociadas, a la construcción de comunidades y valores inclusivos.

Cabe destacar que se han detectado algunas limitaciones de carácter metodológico. Utilizar un enfoque cuantitativo, no ha permitido profundizar en aspectos relacionados con la cultura en educación inclusiva. Además, la muestra pertenece a una provincia en concreto, por lo que no se puede generalizar los datos a nivel nacional. Al respecto, surge una línea de investigación desde un enfoque cualitativo y a nivel nacional que permita comprender en mayor medida la relación de la educación inclusiva y la gestión educativa, en la cual participe toda la comunidad interviniente del proceso educativo.

Igualmente, y de acuerdo con los datos de este estudio, se torna imperativo que el sistema educativo desarrolle programas, proyectos, políticas públicas, entre otros, para la actualización de las personas directoras en materia de educación inclusiva y por consiguiente se planee, ejecute, de seguimiento y evalúen los beneficios de la cultura inclusiva en las instituciones educativas.

Agradecimientos

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

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>
- Ainscow, M. y Miles S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1) 17-44.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Belén, G., y Davis, C. (2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. *Revista de Educación*, 23, 123-138.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J. A. y Slater, C. (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>
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E. y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Chen, E. y Vargas, I. (2007). *Administración de recursos institucionales en centros educativos*. EUNA.
- 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), 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
- Gutiérrez, M., Martín, V., y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 31-55. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>

- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16.
- MEP. (2017). *Política educativa*. Ministerio de Educación Pública.
- Navarro-Montaño, M., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. *Educare*, 25(1), 1-18.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- OEI-UNESCO. (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OIE-UNESCO.
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En J. Cascante, J. Campos y W. Ruiz (Eds.), *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19* (pp. 40-46). MEP.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. y García-Martínez, J. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23, 211-233.
<https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147-168.
<http://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación*. UNESCO.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2021). *Procesos de educación inclusiva en Costa Rica. Percepciones y actitudes del personal docente de educación primaria*. UNED y COLYPRO.

Breve CV de los/as autores/as

José Antonio García-Martínez

Doctor en Equidad e Innovación en Educación (Universidad A Coruña). Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación por la Universidad Oberta de Catalunya. Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el trabajo (CIDE-Universidad Nacional). Sus líneas de investigación versan sobre tecnología educativa, gestión educativa, liderazgo pedagógico e inclusión educativa. Email: jose.garcia.martinez@una.cr

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

Evelyn Chen

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica. Máster en Administración Educativa (Universidad de New México, Estados Unidos). Ejerce como docente e investigadora de la carrera de Licenciatura en Administración Educativa y coordinadora del posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA). Sus líneas de investigación versan sobre gestión educativa, modelos de gestión, liderazgo pedagógico, educación, educación inclusiva, educación ambiental, política educativa y competencias de profesionalización. Email: evelyn.chen.quesada@una.cr

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

Warner Ruiz-Chaves

Máster en Tecnología e Informática Educativa y magíster en Administración Educativa, académico del Centro de Investigaciones en Educación, UNED, y de la División de Educación para el Trabajo del CIDE-UNA. Se dedica a la docencia en investigación educativa y sus áreas de investigación versan sobre mediación pedagógica, liderazgo educativo y tecnología aplicada a procesos pedagógicos. Email: wruiz@uned.ac.cr

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

Arantxa León-Carvajal

Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica, estudiante de la maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ejerce como docente e investigadora para diversas instituciones a nivel nacional y regional. Sus temas de interés versan en tecnologías educativas, desarrollo de competencias psicosociales y derechos humanos. Email: arantxalcarvajal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5512-7397>