

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas primarias en Costa Rica

Educational Management for Inclusion: Personal and Professional Profiles of Costa Rican Elementary School Principals

Gestão educacional para a inclusão: perfis pessoais e profissionais de diretores de escolas primárias na Costa Rica



Evelyn Chen-Quesada

Universidad Nacional

ROR: <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

evelyn.chen.quesada@una.cr

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

José Antonio García-Martínez

Universidad Nacional

ROR: <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

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

Warner Ruiz-Chaves

Universidad Estatal a Distancia

ROR: <https://ror.org/0529rbt18>

San José, Costa Rica

wruiz@uned.ac.cr

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

Recibido • Received • Recebido: 19 / 08 / 2022

Corregido • Revised • Revisado: 27 / 11 / 2023

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2023

Resumen:

Introducción. La educación inclusiva es una responsabilidad de todos los agentes intervinientes del proceso educativo, donde cobra 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. **Objetivo.** El objetivo del estudio es analizar el perfil personal y profesional que caracteriza a las personas directivas de escuelas públicas costarricenses de primaria. **Metodología.** La investigación, de corte cualitativo, se ha desarrollado a través del estudio de caso múltiples aplicado a seis personas directivas de centros educativos. La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista en profundidad y semiestructurada,



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

los datos fueron procesados mediante el software Atlas.ti v.8 y se realizó una codificación mixta para el respectivo análisis. **Resultados.** 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. **Discusión.** Destaca el escaso o nulo desarrollo profesional, producto de las limitaciones del sistema educativo en cuanto a procesos de actualización sobre educación inclusiva. En la segunda área del perfil quedan asociados a valores y experiencias que fortalecen las prácticas de inclusión en la gestión educativa del centro. Los hallazgos son útiles, pues permiten una toma de decisiones, a nivel del centro educativo, para el fortalecimiento de acciones que, desde la gestión educativa, promuevan la educación inclusiva mediante una escuela para todos y todas.

Palabras claves: Gestión del centro de enseñanza; educación inclusiva; persona directora del centro; perfil profesional; análisis cualitativo.

Abstract:

Introduction. Inclusive education is a collective responsibility for all stakeholders in the educational process, with particular emphasis on the role of principals. Principals, through their management practices, bear the responsibility of fostering educational centers that uphold the principles of justice, equality, and equity from a holistic perspective. **Aim.** This study aims to analyze the personal and professional profiles characterizing school principals in Costa Rican public elementary schools. **Method.** The research, qualitative in nature, employed a multiple case study approach involving six school principals. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews, and processed using Atlas.ti v.8 software. Mixed coding was employed for each analysis. **Results.** The findings reveal that the profile of school principals comprises two key areas. The first pertains to training factors, professional development, and job stability. The second corresponds to intrinsic individual factors such as vocation, values, mentors, and experience. **Discussion.** The results show minimal or no professional development attributed to limitations within the educational system in terms of updating processes on inclusive education. Conversely, the outcomes in the second area of the profile are associated with values and experiences that strengthen inclusive practices in the educational management of the center. The results are useful because they enable decision-making at the school level to strengthen actions that promote inclusive education through a “school for all” approach within the educational management.

Keywords: School management; inclusive education; school principal; professional profile; qualitative analysis.

Resumo:

Introdução. A educação inclusiva é uma responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo educacional, com especial destaque para o papel dos diretores, cujas funções incluem, por meio de práticas de gestão, a promoção de centros educacionais que garantam os princípios de justiça, igualdade e equidade a partir de uma perspectiva holística. **Objetivo.** O objetivo deste estudo é analisar o perfil pessoal e profissional que caracteriza as pessoas na direção das escolas primárias públicas costarriquenhas. **Metodologia.** A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso múltiplo aplicado a seis diretores de escola. A técnica de coleta de dados foi uma entrevista aprofundada e semiestruturada. Os dados foram processados com o software Atlas.ti v.8, e a codificação mista foi realizada para a análise correspondente. **Resultados.** Os resultados mostram que o perfil da direção escolar é composto por duas áreas. A primeira está relacionada a fatores como

treinamento, desenvolvimento profissional e estabilidade no emprego. A segunda está ligada a fatores intrínsecos ao indivíduo, como vocação, valores, mentores e experiência. **Discussão.** Destaca-se o pouco ou nenhum desenvolvimento profissional, resultante 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. Esses resultados são úteis porque permitem a tomada de decisões em nível escolar para fortalecer as ações que promovem a educação inclusiva por meio de uma escola para todos.

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 seis personas directoras que actualmente laboran en centros educativos de primaria 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. Interesa, como objetivo general analizar el perfil personal y profesional que caracteriza a las personas directivas de escuelas públicas costarricenses de primaria, de este modo se trata de corroborar alguna 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.

De acuerdo con el objetivo general establecido, interesa que los objetivos específicos versen sobre tres áreas claves para analizar ese perfil personal y profesional, por ello 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-Chaves et al. \(2021\)](#) sobre la bibliografía relacionada con la gestión educativa y los entornos inclusivos, cuyos hallazgos señalan que solo el 21% de las fuentes analizadas se relacionan 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 con el perfil y las prácticas inclusivas. Este estudio toma especial interés en



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

el tanto que la educación inclusiva es una responsabilidad de todos los grupos 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., 2018a), sin distinción por género, condición social, etnia, territorial, discapacidad, entre otros (Naciones Unidas, 2018).

Estudios previos (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013) sobre buenas prácticas en centros educativos con orientación inclusiva determinan la importancia de la adquisición de competencias que promuevan la cultura inclusiva al tener “supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen 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.

Otro estudio sobre el liderazgo de las personas directoras noveles para la inclusión educativa concluye cuatro prácticas como imprescindibles: “rediseño de la organización con foco en lo inclusivo, desarrollo profesional inclusivo, atención a los aprendizajes diversos e instalación de una cultura inclusiva” (Leiva Guerrero et al., 2019, p. 294). 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 Uribe 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.

Los estudios anteriores aportan al manuscrito en tanto señalan la necesidad de reforzar el estudio del binomio gestión educativa y educación inclusiva ante una carencia de investigación en cómo la gestión influye en la cultura y entornos inclusivos, esto por cuanto una minoría de los textos revisados aborda directamente la gestión educativa en relación con la inclusión; además, se destaca la importancia de que las personas directivas fortalezcan sus perfiles con prácticas que promuevan los principios de justicia, igualdad y equidad, sin distinciones de género, condición social o discapacidad, dado que se ha demostrado que la adquisición de competencias inclusivas es fundamental para promover una cultura inclusiva que se refleje en la acción pedagógica de los centros educativos. Además, prácticas inclusivas bien establecidas se han vinculado con mejoras en el rendimiento académico estudiantil; desde lo anterior, el estudio que se presenta aporta a cerrar la brecha en el objeto de investigación determinando acciones que coadyuvan a un perfil de la persona directora como promotora de espacios inclusivos.

En cuanto a la noción de inclusión, señala la [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization \(UNESCO, 2017\)](#) que es “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las [sic] estudiantes” (p. 13). Sin embargo, esta no siempre se contempla así desde la perspectiva educativa, por cuanto para este escrito la inclusión educativa refiere al modelo rehabilitador (o modelo médico), que 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 Martín & Arnau Martín, 2008, p. 67](#)). Esta visión, vigente durante muchos años y presente aún hoy, fue ratificada por la [UNESCO \(1994\)](#) al señalar una evidente tendencia, durante décadas, en el área educativa, en la cual 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, lo cual, 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). Nótese que la concepción anterior es diversa e incluyente por cuanto visualiza la educación inclusiva como el conjunto de derechos para cualquier persona, de ahí que sin importar el momento puede estar en situación de vulnerabilidad transitoria, de ahí la necesidad de que la escuela podría incluirla también por diversas razones, por ejemplo, situación económica, de salud mental, lugar de residencia, entre otros.

Por su parte, [Booth & 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). Precisamente esa diversidad constituye 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 este presente es clave, entendiéndose como el conjunto integrado de competencias ([Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación \[IIEP\]-United Nations Educational Scientific and Cultural Organization \[UNESCO\], 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



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 desde la dimensión ético-social del ser humano (Quesada Solano et al., 2001).

Este perfil es esencial para el desarrollo de prácticas que promuevan una cultura inclusiva (Booth & 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 Alzina, 2014). Esto ha permitido ahondar desde una perspectiva holística en la naturaleza relacional entre la gestión educativa y la educación inclusiva. De acuerdo con Ying (2018), se desea comprender un caso del mundo real y asumir que es probable que dicha comprensión implique importantes condiciones contextuales pertinentes para esa situación en particular. 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, además, se atiende la recomendación brindada por Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) relacionada con la cantidad de participantes para este tipo de método; en relación con los criterios de selección, responde a ser una persona directora destacada en el momento de la recolección de la información en el centro educativo, además tener aproximadamente un año de estar laborando en el centro, esto último pues permite tener mayor

conocimiento sobre prácticas y cultura de la misma escuela. 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
PD6	410	28	7	3

Nota: PD: persona directora. Elaboración propia.

Técnica de recolección de información

La información ha sido recogida a través de una guía de entrevista en profundidad como instrumento ([Creswell & Creswell, 2018](#)). Con base en la bibliografía, se generó un protocolo de entrevista semiestructurada, el cual fue sometido a criterio de cinco personas expertas relacionadas con la gestión e investigación educativa. De los insumos aportados por el panel experto, se redactó el protocolo final con preguntas abiertas. La guía de entrevista se conformó de seis apartados y treinta y uno ítems relacionados con información sobre el entorno inclusivo, las prácticas inclusivas, el cumplimiento de políticas, los organismos de apoyo, las características personales y profesionales de la persona gestora, así como un último espacio de información adicional que la persona informante deseara brindar sobre el objeto de estudio. Al respecto, es importante aclarar que para efectos de este estudio se presenta una parte de los resultados, dado que en otra publicación se dieron cuenta de las restantes ([Chen-Quesada et al., 2023](#)).

Procedimiento

Las entrevistas a las seis personas participantes fueron realizadas por el equipo investigador durante el segundo semestre del año 2022, cada una tuvo 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, se les garantiza el anonimato y



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la confidencialidad de la información recogida, así como se les da información del tratamiento de los datos. Igualmente, se solicitó el permiso para grabar la entrevista para la posterior transcripción de la información.

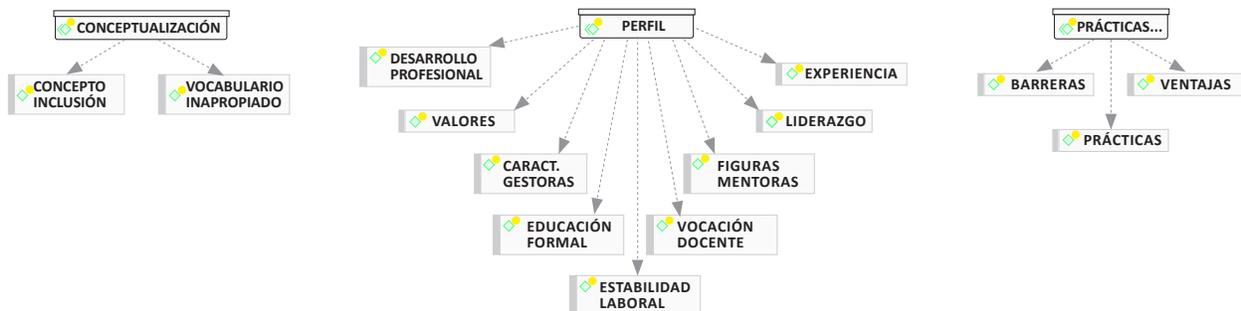
Análisis de datos

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 (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018), a través del software Atlas.ti v.8. Las categorías resultantes son: conceptualización de la educación inclusiva, perfil personal y profesional de la persona directiva, así como prácticas inclusivas que desarrolla esta.

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 muestran, 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



Nota: Elaboración propia.



Tabla 2: Categorías, códigos y descripción utilizados para la organización de la información

Categoría	Código	Descripción
Perfil	Características gestoras	Características que permiten definir el perfil de la persona
	Desarrollo profesional	Acciones de desarrollo profesional necesarias para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades o destrezas de las personas 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 mentora, maestro, maestra 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
Conceptualización	Valores	Cualidades que la presenta la persona gestora en relación con las prácticas y cultura inclusiva
	Concepto	Conceptuación que presenta la persona gestora relacionada con la inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva
Prácticas inclusivas	Vocabulario	Uso inapropiado y descontextualizado de expresiones o términos relacionados con la inclusión.
	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

Nota: 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.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 el 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. 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 Estado de la Nación (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. El Programa del Estado de la Nación (2023) vuelve a señalar "la importancia de dotar a los programas de formación con un fuerte foco en las experiencias prácticas, una preparación adecuada permitiría a los nuevos directores desarrollar una perspectiva que facilite la transición de la teoría a la práctica de gestión" (pp. 152 - 153). Este hallazgo resulta de particular interés, pues en otro estudio se demostró que la carencia sobre desarrollo profesional también se evidencia en el

personal docente de primaria, dado que no ha sido formado para la atención de la diversidad y muestra resistencia cuando le corresponde atender personas estudiantes con alguna condición (Vargas Loáiciga et al., 2021), situación que reafirma la necesidad que la población funcionaria de este nivel sea participe de la mejora continua o permanente en educación inclusiva.

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 varían de 1 a 8 años. Al respecto, investigaciones previas (Romero Llorente et al, 2022) 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 personas directoras que no atendían las necesidades del personal docente, el trabajo con niñez de la calle, niños y niñas 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 y madres, un supervisor de educación, la maestra de primaria y profesorado universitario, 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.*



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Se podría decir que la sensibilización en conjunto con los valores, vocación, influencia de personas mentoras, 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-Montano et al., 2018b), 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 influenciar (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).

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 al personal docente como líderes, generar participación de los equipos, apertura para hablar con el personal y el estudiantado, las buenas relaciones con el personal. Se evidencia, así, 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 seres, 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*.

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), nacen 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 Guasp 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 Cedillo 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 ha evidenciado, la escasa formación o actualización en el área. Estos datos, coinciden con otras investigaciones previas (Sáenz de Jubera Ocón & Chocarro de Luis, 2022) al señalar 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.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

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 retomamos 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. Al analizar la información brindada por las personas informantes, se identifican 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.

Algunas autorías (Muntaner Guasp 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 *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 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.

Desde las prácticas de gestión desde una perspectiva más amplia, algunas ventajas señaladas por las personas participantes 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 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



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y estabilidad laboral; y la segunda relacionada con factores intrínsecos a la persona como vocación, valores, figuras mentoras y experiencia, en atención a lo propuesto en el segundo objetivo específico. 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.

En relación con el primer objetivo específico, 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 y que evidencia la importancia de la actualización de conocimientos, habilidades y destrezas de la gestión educativa orientada a prácticas inclusivas.

El estudio muestra, como conclusión del tercer objetivo específico, 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, en cuanto a las limitaciones de la investigación, se aclara que al ser un estudio de casos se evidencia la realidad de seis personas directoras y sus respectivas instituciones educativas, situación que no permite generalizar los resultados, además, desde lo metodológico, no se realiza una triangulación de experiencias con otros actores educativos para ampliar la

información recopilada, constituyéndose como una recomendación para futuros procesos. 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.

Declaración de procedencia

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 de la Universidad Nacional y el proyecto PROY0019-2021 del Centro de Investigaciones en Educación (CINED) de la Universidad Estatal a Distancia.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **E. C. Q.** contribuyó en la escritura del artículo, la gestión del proceso investigativo, la obtención de recursos, y el desarrollo de la investigación. **J. A. G. M.** contribuyó en la escritura del artículo, la gestión del proceso investigativo, la obtención de recursos, y el desarrollo de la investigación. **W. R. C.** contribuyó en la escritura del artículo, la gestión del proceso investigativo, la obtención de recursos, y el desarrollo de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23709>

Instrumento: Guía para entrevista en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/17435>

Referencias

- 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>
- Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; OEI.
- Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. A., & Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: Análisis desde la política educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 309-336. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.14>
- Cerdas Montano, V., Chen Quesada, E., & Rosabal Vitoria, S. (2018a) *Hacia una nueva comprensión de cómo hacer gestión pedagógica*. Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/18865>
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J. A., y Slater, C. L. (2018b). Escuelas para la justicia social: Experiencias de liderazgo en dos centros educativos costarricenses. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 161-183. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.8>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Sage.
- Fernández Batanero, J. M. & Hernández 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)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. UNESCO.
- Leiva Guerrero, M. V., Gairín Sallán, J. y Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R. & 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). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación*. CONARE-PEN.
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Estado de la Educación*. CONARE-PEN.
- Quesada Solano, M. E., Cedeño Suárez, M. A. & Zamora Calvo, J. M. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: Aspectos teóricos y guía metodológica*. EUNA. <https://www.euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/book/49>
- Rodríguez Uribe, C. L., Acosta Vázquez, M. A., & Torres, Arcadia 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 Llorente, A., Valiente Sandó, P., & del Toro Prtada, J. J. (2022). Gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles: Fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales. *Revista Conrado*, 18(84), 58-67. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2208>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & 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., & 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>
- Sáenz de Jubera Ocón, M. & Chocarro de Luis, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 31-34. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Santiso, C. (2002). *Education for democratic governance: Review of learning programmes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119142>
- 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., & Zúñiga, S. (2021). Diseño y validación del perfil profesional de la educación especial: Desarrollo metodológico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.24215/18537863e090>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Toboso Martín, M. & Arnau Martín, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Vargas Loáiciga, C., Campos Céspedes, J., Palma Rojas, K., Ramírez González, R., & Ruiz Chaves, W. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica: Una mirada desde el personal docente. Informe de investigación*. Colypro/UNED. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf>
- Ying, R. K. (2018). *Case study research and applications. Desing and methods* (6.^{ta} ed.). Sage.
- Yukl, G. (2015). *El liderazgo en las organizaciones*. Pearson.