

## Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas

Inclusive policies and practices in educational centers: A study of their implementation and relationship from the perspective of administrators

Políticas e práticas inclusivas nas escolas: um estudo de sua implementação e relacionamento a partir de uma perspectiva gerencial

**José Antonio García-Martínez**

Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

[jose.garcia.martinez@una.cr](mailto:jose.garcia.martinez@una.cr)

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

**Warner Ruiz-Chaves**

Universidad Estatal a Distancia  
San José, Costa Rica

[wruiz@uned.ac.cr](mailto:wruiz@uned.ac.cr)

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

**Evelyn Chen-Quesada**

Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

[evelyn.chen.quesada@una.cr](mailto:evelyn.chen.quesada@una.cr)

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

**Arantxa León-Carvajal**

Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

[arantxalcarvajal@gmail.com](mailto:arantxalcarvajal@gmail.com)

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

Recibido – Received – Recebido: 27/02/23 - Corregido – Revised – Revisado: 05/06/23 - Aceptado – Accepted – Aprovado: 14/06/23

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4662>

**Resumen:** En el contexto actual, se espera que los centros educativos sean espacios de organización colaborativa que promuevan la educación inclusiva, implementando iniciativas y estrategias derivadas de la gestión educativa. Al respecto, el presente estudio tiene el objetivo de analizar el establecimiento de políticas y prácticas inclusivas en los centros educativos costarricenses desde la perspectiva de las personas gestoras. La investigación se llevó a cabo desde una metodología cuantitativa, con un diseño *ex post facto* y transversal. Además, la recogida de datos se realizó con un cuestionario en línea aplicado a una muestra probabilística simple de 146 personas directivas. Los resultados evidencian que la gestión implementada en los centros educativos considera en cierta medida la aplicación de políticas y prácticas inclusivas. Además, se obtiene una correlación fuerte y positiva entre las políticas de educación inclusiva y las prácticas curriculares y administrativas implementadas. Es decir, que a mayor presencia de políticas inclusivas mejoran tanto las prácticas curriculares como las administrativas.

**Palabras claves:** Política educacional, gestión educacional, administradores educativos, Integración escolar, establecimientos de enseñanza

**Abstract:** In the current context, educational centers are expected to be spaces of collaborative organization that promote inclusive education, implementing initiatives and strategies derived from educational management. In this regard, the objective of this study is to analyze the establishment of inclusive policies and practices in Costa Rican educational centers from the perspective of the administrators. The research was carried out using a quantitative methodology, with an ex post facto and cross-sectional design. In addition, data collection was carried out with an online questionnaire applied to a simple probability sample of 146 administrators. The results show that the management implemented in the educational centers considers to a certain extent the application of inclusive policies and practices. In addition, there is a strong and positive correlation between inclusive education policies and the curricular and administrative practices implemented. In other words, the greater the presence of inclusive policies, the better the curricular and administrative practices.

**Keywords:** Educational policy, educational management, educational administrators, school integration, educational establishments

**Resumo:** No contexto atual, espera-se que os centros educacionais sejam espaços de organização colaborativa que promovam a educação inclusiva, implementando iniciativas e estratégias derivadas da gestão educacional. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o estabelecimento de políticas e práticas inclusivas nos centros educacionais da Costa Rica a partir da perspectiva dos gestores. A pesquisa foi realizada com uma metodologia quantitativa, com um desenho ex post facto e transversal. Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line aplicado a uma amostra probabilística simples de 146 gerentes. Os resultados mostram que a gestão implementada nas escolas considera, em certa medida, a aplicação de políticas e práticas inclusivas. Além disso, há uma correlação forte e positiva entre as políticas de educação inclusiva e as práticas curriculares e administrativas implementadas. Em outras palavras, quanto maior a presença de políticas inclusivas, melhores são as práticas curriculares e administrativas.

**Palavras-chave:** Política educacional, gestão educacional, administradores educacionais, integração escolar, instituições educacionais.

## INTRODUCCIÓN

El Consejo Superior de Educación (CSE) de Costa Rica (máxima institución educativa del país) aprobó en el año 2008 la política denominada *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*, donde se plantea que tanto la organización como las normativas, las directrices y las políticas educativas del país deben orientarse a que los centros educativos sean las entidades claves para la mejora de la calidad y que esta a su vez incida en la comunidad educativa (CSE, 2008). Al respecto, señala que se “propiciará la construcción de centros educativos con una identidad institucional más rica, con mayor autonomía relativa, capacidad de decisión y con una participación más amplia de estudiantes, padres y madres de familia, personal del centro y miembros de la comunidad local” (CSE, 2008, p. 5); es decir, un centro educativo para todas las personas con políticas, normativas y prácticas integradoras.

Bajo la anterior perspectiva, se espera que los centros educativos sean espacios de organización colaborativa que promuevan la educación inclusiva, buscando “aumentar la participación de todo el mundo para un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). De este modo, los centros educativos costarricenses deben promover una gestión educativa alineada con políticas, normativas y prácticas transformadoras, ágiles, eficientes y eficaces, que superen visiones tradicionales de administración (CSE, 2008, p. 12). Es importante señalar que en este manuscrito se entiende “política” de acuerdo con el planteamiento de Booth y Ainscow (2011, p. 50), cuando afirman que son las acciones que buscan el proceso de mejora del centro escolar para que la educación inclusiva se lleve a la práctica. De este modo, se propicia y refuerza la participación de la comunidad educativa sin importar las condiciones de sus miembros, dado que se centra en la promoción y el respeto de la diversidad.

Para conseguir lo señalado en el párrafo anterior, Ruiz-Chaves *et al.* (2021) proponen que la gestión educativa apoye la integración de la diversidad, de modo que se consolide un centro de calidad y para todas las personas cuando afirman que “puede incidir en el aseguramiento de oportunidades de acceso, permanencia y prácticas para la inclusión en la educación, al tener un panorama dirigido al fortalecimiento de espacios donde se construya de manera conjunta una sociedad más justa, democrática e inclusiva” (p. 212).

Al respecto, la política *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense* propone que “la calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplan las tareas docentes y administrativo-docentes” (CSE, 2008, p. 11). Aspecto que debe complementarse con las prácticas curriculares y administrativas implementadas en los centros educativos por parte de las personas gestoras y el profesorado, ya que tienen resorte directo en la consolidación de políticas educativas, en el tanto no solo llevan a la práctica la aspiración de cualquier normativa o política, sino que consolidan los principios de equidad, igualdad y justicia social que debe tener todo sistema educativo, existiendo una relación directa entre las políticas de educación inclusiva y las prácticas curriculares y administrativas.

Aunado a lo anterior, en el país existe la política educativa denominada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (CSE, 2017), la cual propone una transformación de la gestión educativa para redefinir su nexa con el entorno. Además, cabe destacar que tanto las prácticas como las normativas (macro, meso y micro) generadas a nivel ministerial no deben olvidar que el centro educativo es un espacio para el desarrollo de la comunidad educativa en su definición amplia (estudiantado, personas encargadas de familia, personal del centro y personas miembros de la comunidad local). De este modo, se deben entender esas prácticas como las acciones que buscan mejorar los ámbitos curriculares y administrativos, con relación directa con el estudiantado y, por ende, en que el centro educativo sea para todas las personas (Booth y Ainscow, 2011, p. 50). Además, estas prácticas permean y consolidan las políticas “de cambio dentro del ámbito educativo y del aula regular para superar las barreras para el aprendizaje y la participación, como por ejemplo la construcción participativa y contextualizada de un currículum inclusivo y la organización inclusiva” (Castro-Rubilar *et al.*, 2017, p. 106).

Lo desarrollado hasta aquí ha sido evidenciado en múltiples estudios (Gómez-Hurtado, 2013; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Cruz y Tecaxco, 2018; Valdés, 2018; y Valdés y Gómez-Hurtado, 2019), los cuales ratifican la importancia que tiene la gestión educativa en el desarrollo de procesos colaborativos para la atención de la diversidad en el centro educativo y en particular del estudiantado. En cuanto a las prácticas para la promoción de la educación inclusiva, múltiples estudios (Yildirim, 2021; Gómez-Hurtado *et al.*, 2021; García-Prieto *et al.*, 2021; y Ainscow, 2020) muestran buenas prácticas en contextos escolares que involucran a las personas directivas y al personal docente. Entre los hallazgos, se evidencia que las acciones afirmativas desde la gestión y lo pedagógico inciden en desarrollar una cultura que consolida espacios inclusivos, situación que permea la normativa que a nivel de centros incide en el fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad.

Por último, desde la perspectiva de políticas, en atención a la definición utilizada en este documento, Domínguez *et al.* (2020) para el caso brasileño señalan la importancia de que se creen políticas y normativas que atiendan la diversidad, enfatizando la dificultad del personal docente y de gestión para llevarlo a la práctica educativa. Este aspecto quedó evidenciado en estudios empíricos; por un lado, en la investigación de Campos *et al.* (2022), con una muestra de 1000 personas docentes en el contexto costarricense; y, por otro, Naranjo (2017), a partir de un estudio de caso en México. Ambos coinciden al concluir que el aseguramiento de los derechos de las personas con alguna vulnerabilidad es traducido

por el personal docente y directivo como una mayor carga de trabajo, aunado a la falta de recursos tanto materiales como humanos para atender las necesidades.

Ante este panorama, se propone como objetivo general: analizar el establecimiento de políticas y prácticas inclusivas en los centros educativos desde la perspectiva de las personas directoras de la Dirección Regional de Educación de Heredia (DREH), de modo que se evidencie cómo se ejecutan y la incidencia que estas tienen. A su vez, de manera específica, se propuso: 1) identificar las acciones que promueven una política de educación inclusiva en los centros educativos, 2) describir el apoyo a la diversidad desde la gestión educativa de los centros, 3) identificar las prácticas curriculares y administrativas implementadas en los centros educativos relacionadas con la política de educación inclusiva, y 4) relacionar las políticas de educación inclusiva y las prácticas curriculares y administrativas implementadas en los centros educativos.

A nivel de referentes teóricos, la educación inclusiva es el proceso de facilitación del aprendizaje inmerso en el marco del respeto y la aceptación de todas las personas, sin hacer diferenciación por etnia, capacidades físicas, capacidades cognitivas, clase social, nacionalidad, cultura, género, religión, etc. (Ruiz-Chaves *et al.*, 2021; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Para el centro educativo, esto implica trabajar para eliminar todas aquellas limitantes del aprendizaje y de la participación que pueda tener el estudiantado, producto de sus necesidades y características tanto individuales como colectivas (Castro-Rubilar *et al.*, 2017). Cabe señalar, que la educación inclusiva es un proceso inacabable en el cual la persona gestora tiene un papel fundamental de direccionar el cambio en su centro educativo (Valdés, 2022). A su vez, requiere de un modelo educativo más horizontal y bidireccional, entendiéndolo como una relación dialéctica en donde las personas gestoras, docentes, administrativos y estudiantes se encuentran tanto aprendiendo como enseñando (Cruz y Tecaxco, 2018).

El principal objetivo de la educación inclusiva es garantizar el involucramiento de todas las personas en el campo educativo de forma plena, asegurando la permanencia en el sistema y teniendo como fin último la construcción y el desarrollo de una sociedad más justa. Para ello, se visualiza el colegio como un lugar de cambio social y a la diversidad no sólo como un valor, sino también como un recurso de aprendizaje que puede ser de provecho dentro y fuera de las aulas (Castro-Rubilar *et al.*, 2017), provocando resultados positivos respecto a los logros educativos (Booth & Ainscow, 2011).

Para Booth y Ainscow (2011), la inclusión posee varias dimensiones, entre ellas las políticas y las prácticas del centro educativo. Este trabajo se centrará en estas, entendiendo las políticas como los planes, las estrategias de cambio, la capacidad de responder ante la diversidad y toda forma de apoyo y desarrollo sensible ante las diferencias individuales y colectivas con las que cuenta la población del centro educativo.

Dentro de las políticas, se identifican dos categorías denominadas: centro escolar para todos y apoyo a la diversidad. El centro escolar para todos refleja el grado de integración que logran todas las personas que forman parte de la institución desde el momento en que llegan por primera vez, así como el trato justo y equitativo. Para ello, se espera que la persona gestora se asegure de que la inclusión esté presente en todos los planes escolares, que existan estrategias claras para el cambio y que la infraestructura sea adecuada, acogedora y respetuosa con el medio ambiente (Booth & Ainscow, 2011). También tiene estrecha relación con lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1990, 2020, 2021) plantea como "escuela para todos". Dicho concepto significa contar con un espacio en el cual converge diversidad de personas, quienes, sin importar sus características específicas, tienen derecho

de acceso a la misma educación. La educación para todos tiene el propósito de asegurar el derecho a la educación y, por lo tanto, satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje para que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, contribuyendo a una mejor calidad de vida, viendo la diversidad “no como un problema, sino una oportunidad” (UNESCO, 2020, p. 21).

El apoyo a la diversidad, por otro lado, se centra en la capacidad con la cual cuenta el centro para responder ante la diversidad que existe entre su alumnado y entre el alumnado y la comunidad. Al respecto, el papel de la persona gestora es: el de coordinar el apoyo a la diversidad de todos los actores del centro educativo, asegurar el desarrollo profesional del cuerpo docente para responder ante la diversidad, incluir las políticas sobre necesidades educativas especiales y promover el aprendizaje de una segunda lengua entre el estudiantado (Booth & Ainscow, 2011). Se ha encontrado que las escuelas que tienen una persona directora con un adecuado liderazgo educativo también poseen menos necesidad de capacitación para el personal docente y pedagogías más inclusivas (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019). Por otro lado, también se tienen resultados positivos respecto a la inclusión en general cuando las personas gestoras buscan diversidad dentro de su personal (OMS, 2020).

La segunda dimensión, las prácticas, engloba las acciones inclusivas que son producto de las políticas y la cultura escolar (Castro-Rubilar *et al.*, 2017). Cabe señalar que la persona gestora cumple un papel fundamental en las prácticas, ya que es la encargada de iniciar el cambio y motivar acciones direccionadas a la inclusión, encargándose de derribar todas aquellas barreras que lo impidan (Cruz y Tecaxco, 2018). Dentro de las prácticas, existen dos elementos cruciales: lo curricular y lo administrativo.

Las prácticas curriculares implican una construcción participativa y contextualizada, en donde es posible encontrar estrategias de enseñanza y aprendizaje desde la inclusión. Para ello, es importante que las actividades didácticas y curriculares se basen en conocimientos previos del alumnado y en experiencias dentro y fuera del sistema educativo. El papel que tiene la gestión educativa, en este caso, versa sobre la identificación de los recursos materiales y humanos que puedan ser de apoyo para el aprendizaje y la participación de las personas estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). A su vez, es necesaria una flexibilización curricular, en donde el equipo directivo tenga una opinión crítica ante el rendimiento académico, las pruebas estandarizadas y la competencia entre estudiantes (Valdés, 2022).

Por otro lado, las prácticas administrativas hacen referencia: a la gestión de los programas, los planes de trabajo, el proceso de matrícula, la vinculación con otros organismos y la misión y visión del centro educativo (Booth & Ainscow, 2011; Cerdas-Montano *et al.*, 2017). La persona gestora debe asegurarse que su equipo impregne todas las prácticas administrativas cotidianas con el tinte de la inclusión, proporcionando un trato equitativo a todo el estudiantado. Para lograr dicho objetivo, debe primar el trabajo colaborativo frente al individual y aislado, siendo recomendable un liderazgo que modele con el ejemplo (Valdés, 2022).

Teniendo en cuenta este marco de análisis, surge el problema de investigación, ¿cuáles son las políticas y prácticas inclusivas que se implementan en los centros educativos en la DREH del Ministerio de Educación de Costa Rica desde la perspectiva de las personas directoras? En virtud de que un estudio práctico como el que se presenta no solo refleja un tema pertinente y actual, sino que evidencia situaciones que potencian la toma de decisiones a nivel meso y micro del sistema educativo del país. Particularmente, en la región educativa estudiada, de modo que puedan generarse acciones para el cumplimiento de una educación inclusiva que respete y acepte de todas las personas de la comunidad educativa sin hacer diferenciaciones.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Teniendo en cuenta tanto aspectos teóricos como contextuales, el enfoque de investigación utilizado es cuantitativo. Desde una perspectiva postpositivista, el diseño ha sido no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La recogida de datos se llevó a cabo en un solo momento, siendo un proceso transversal. Cabe destacar que el alcance del estudio ha sido de carácter exploratorio y descriptivo.

La población del presente estudio está compuesta por las personas directoras de centros educativos de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Heredia (N=223). 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) completar 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 tiene el nivel de Licenciatura, la gran mayoría 73,1% posee una Maestría y solamente el 6,2% ha finalizado un Doctorado. Igualmente, el 9,7% dirige centros de preescolar, el 64,1% de primaria y el restante 26,2% de secundaria.

A través de la técnica de encuesta, se utilizó un cuestionario con múltiples bloques temáticos, en todos los casos con preguntas cerradas. El primero con preguntas generales, las cuales permiten describir la muestra. El segundo bloque contiene tres preguntas de respuesta múltiple sobre educación y la formación previa en inclusión. Un tercer bloque compuesto por una escala tipo Likert relacionado con la política inclusiva, perteneciente al Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow (2011), compuesta a su vez por dos subescalas con cinco opciones de respuesta desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo) que mide con 13 ítems las variables relacionadas con el centro educativo para todos y con 9 ítems el apoyo a la diversidad. Por último, se elaboró una escala *ad hoc* de 11 ítems con las mismas opciones de respuesta (1= muy en desacuerdo, a 5= muy de acuerdo) para medir las prácticas inclusivas. Esta queda compuesta por dos subescalas que abordan las prácticas curriculares con 5 ítems y las prácticas administrativas con 6 ítems.

Para la comprobación de la fiabilidad, se realizó la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, para las diferentes escalas utilizadas, obteniendo coeficientes considerados fiables por la teoría (George & Mallery, 2003) y coincidentes por los hallados en otros estudios (Castro-Rubilar *et al.*, 2017).

Una vez elaborado el primer borrador del cuestionario, se realiza la validación de contenido por juicio de expertos, concretamente seis profesionales tanto del área de Administración Educativa como de Metodología de Investigación. De las observaciones realizadas, se logra obtener una segunda versión, la cual es sometida como una prueba piloto a un grupo con características similares a la muestra final. Por último, previa coordinación con la DRE de Heredia, se aplica el cuestionario en línea con una herramienta de software libre durante dos meses, proporcionando el enlace a la totalidad de la población.

**Tabla 1***Cantidad de ítems y resultados de la prueba Alfa de Cronbach*

Escala	Nº. Ítems	Alfa de Cronbach
Centro educativo para todos	13	0,883
Apoyo a la diversidad	9	0,846
Prácticas curriculares	5	0,794
Prácticas administrativas	6	0,712

Durante todo el proceso, se toman en cuenta aspectos éticos. Al respecto, se incorpora en el cuestionario: una introducción detallando 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 utilizó el paquete estadístico SPSS (v.21). 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).

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan y discuten los principales resultados de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio.

### Política educativa: centro educativo para todos

Con relación a la subescala denominada centro educativo para todos (Tabla 2), cabe destacar altas puntuaciones en todos los ítems, con promedios que oscilan entre  $X=3.6$  y  $4.7$  ( $DS= 0.6$  y  $1.4$ ). Entre las afirmaciones mejor valoradas, se encuentra el ítem "Se ayuda a todo el estudiantado nuevo a integrarse en el centro escolar" ( $X= 4.7$ ;  $DS= 0.6$ ), seguido de los ítems "El centro escolar trata de admitir a todo el estudiantado de su localidad" y "El centro educativo se organiza de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todo el estudiantado", ambos con un promedio de  $X= 4.6$  ( $DS= 0.6$ ).

En relación con las puntuaciones más bajas, se han obtenido en las afirmaciones "Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos/as" ( $X= 3.6$ ,  $DS= 1.4$ ), destacando un porcentaje de 15.95% de respuestas en la opción de muy en desacuerdo y 7.6% en desacuerdo. Igualmente, el ítem "Los nombramientos y los ascensos son justos" ( $X= 3.7$ ,  $DS= 1.1$ ), con la cual están muy en desacuerdo un 4.1%, en desacuerdo un 9.0% e indecisos un 24.8%. Por último, el ítem "El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua" ( $X= 3.9$ ,  $DS= 1.1$ ), destacando igualmente un elevado porcentaje en desacuerdo (12.9%) e indecisos (13.1%). Además, llama la atención algunas afirmaciones, con puntuaciones promedias altas, pero con un alto porcentaje de indecisos (22.8%), como

en el ítem “El estudiantado está bien preparado para desenvolverse en otros contextos no académicos”; o la afirmación “La experiencia de la persona directiva y del profesorado es reconocida y utilizada” con un 17.9 % de indecisos.

**Tabla 2**

*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala centro escolar para todos*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
1. El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo	0,7	0,7	9,7	37,2	51,7	4,4	0,7
2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo	0,7	1,4	5,5	44,8	47,6	4,4	0,7
3. Los nombramientos y los ascensos son justos	4,1	9,0	24,8	35,9	26,2	3,7	1,1
4. La experiencia de la persona directiva y del profesorado es reconocida y utilizada	0,7	4,8	17,9	40,7	35,9	4,1	0,9
5. Se ayuda a todos/as a integrarse en el centro escolar	0,7	2,1	3,4	35,9	57,9	4,5	0,7
6. El centro escolar trata de admitir a todo el estudiantado de su localidad	0,7	0,7	1,4	35,9	61,4	4,6	0,6
7. Se ayuda a todo el estudiantado nuevo a integrarse en el centro escolar	0,7	0,7	0,0	30,3	68,3	4,7	0,6
8. El centro educativo se organiza de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todo el estudiantado	0,7	1,4	1,4	35,2	61,4	4,6	0,6
9. El estudiantado está bien preparado para desenvolverse en otros contextos no académico	0,7	4,1	22,8	43,4	29,0	4,0	0,9
10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	3,4	4,1	6,2	42,1	44,1	4,1	1,0
11. Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos/as	15,9	7,6	11,0	33,1	32,4	3,6	1,4
12. El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua	2,8	12,4	13,1	40,0	31,7	3,9	1,1
13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos	1,4	9,7	9,0	46,2	33,8	4,0	1,0

**Nota.** 1= *Muy en desacuerdo*; 2= *En desacuerdo*; 3= *Indeciso*; 4= *De acuerdo*; 5= *Muy de acuerdo*; X= *media* y

De acuerdo con lo anterior, los resultados muestran que las personas directivas de la DREH ejercen un papel de liderazgo, organizando el centro educativo para la promoción de entornos inclusivos, es decir, un espacio para todas las personas. Esta situación permite tener insumos iniciales para concluir que la política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (CSE, 2017) se pone en práctica en las escuelas. Igualmente, se evidencia el reconocimiento de los elementos por fortalecer en la escuela, por ejemplo, la infraestructura física y el apoyo o acciones para la conservación ambiental. Esto también ha sido demostrado en otros contextos donde la percepción acerca de la gestión de una escuela para todos es alta (Oblea, 2020; Campos-Morán, 2019; y Delgado, 2014).

Otro elemento importante para destacar, son los reactivos con altos porcentaje de respuesta indecisa, en temas como las aspiraciones que se tienen del estudiantado para desenvolverse en contexto no académicos. En este sentido, la gestión educativa debe abogar por la incorporación de estrategias extensibles a otros ámbitos informales y no formales para no limitar las experiencias a lo meramente académico en materia de inclusión (Programa Estado de la Nación [PEN], 2021). Igualmente, el ítem referido al reconocimiento y utilidad de la experiencia de la persona directiva y del profesorado. Al respecto, la gestión educativa debe contar con mecanismos que permitan conocer el potencial del talento humano que llega a la institución con el fin de consolidar y promover mayores experiencias de enseñanza y aprendizaje destinadas a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esto permite un

mayor protagonismo y participación en la mejora educativa en materia de inclusión de acuerdo con el PEN (2021).

## Política educativa: apoyo a la diversidad

A través de una subescala se midió la variable apoyo a la diversidad. Al respecto (Tabla 3), se visualizan, al igual que anteriormente, altas puntuaciones en todos los ítems, con promedios en un rango entre  $X=4.0$  y  $4.6$  ( $DS=0.7$  y  $1.0$ ). Las afirmaciones con medias más altas son “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (Bullying)” ( $X=4.6$ ,  $DS=0.7$ ), aunque cabe destacar un 7.6% de indecisos. Además de “Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular” y “Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar”, ambas con un promedio de  $X=4.5$  ( $DS=0.7$ ).

En relación con los ítems con menor puntuación, se encuentran “Todas las formas de apoyo a la diversidad están coordinadas” con un promedio de  $X=4.0$  ( $DS=0.9$ ), destacando un 9.7% de personas en desacuerdo y la misma cantidad indecisos. Igualmente, el ítem “Las actividades de desarrollo profesional ayudan a la persona directiva y el profesorado a responder mejor a la diversidad.” ( $X=4.1$ ;  $DS=1.0$ ), con un 9,7% de personas en desacuerdo y un 5.5% indecisos.

**Tabla 3**

*Frecuencias relativas y descriptivos de la escala apoyo a la diversidad*

Ítems	1	2	3	4	5	X	DE
14. Todas las formas de apoyo a la diversidad están coordinadas	0,7	9,7	9,7	47,6	32,4	4,0	0,9
15. Las actividades de desarrollo profesional ayudan a la persona directiva y el profesorado a responder mejor a la diversidad	0,7	9,7	5,5	42,8	41,4	4,1	1,0
16. El aprendizaje de una segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar	2,1	3,4	2,1	35,2	57,2	4,4	1,0
17. El centro escolar apoya la continuidad de la educación del estudiantado que están en centros de protección de menores	1,4	1,4	9,0	36,6	51,7	4,4	0,8
18. Las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se insertan en las políticas de educación inclusiva en la institución	0,7	2,1	1,4	35,2	60,7	4,5	0,7
19. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular	0,7	1,4	2,1	35,9	60,0	4,5	0,7
20. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria	0,7	0,7	8,3	36,6	53,8	4,4	0,7
21. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar	0,7	1,4	0,7	38,6	58,6	4,5	0,7
22. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (Bullying)	0,0	0,7	7,6	23,4	68,3	4,6	0,7

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

En cuanto al apoyo a la diversidad desde la gestión educativa de los centros, las respuestas de las personas directivas reafirman el establecimiento de estrategias para la atención de la diversidad, siendo esta parte del quehacer del centro, pues tal como se indicó en los resultados, las medias por cada ítem fueron altas. Al respecto, aunque estudios previos (PEN, 2021) alertan sobre la falta de actualización y desarrollo profesional de las personas directivas dentro del MEP, el estudio evidencia que el grupo participante si

reafirma el establecimiento de estrategias para el apoyo a la diversidad, al obtener un promedio alto ( $X=4,1$ ).

En cuanto al aprendizaje de un segundo idioma, de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2020, p. 49), un 67,3% del estudiantado de primaria del país recibe al menos un idioma, siendo el inglés el predominante y aunque ese dato está lejos de ser aceptable, en la DRE de Heredia, los equipos directivos obtienen una media de  $X=4,4$  en cuanto a que el segundo idioma es para todo el centro escolar. En suma, similar a lo encontrado por Valdés (2022), cuando indica que la literatura de los últimos 12 años evidencia estudios en donde: la gestión de la diversidad escolar atiende situaciones de aprendizaje, vínculos con la comunidad, creación de clima organizacional propicio, redes de apoyo y colaboración, entre otros, para que la inclusión se visualice en los centros educativos. Evidenciando la importancia del idioma dentro del proceso de educación inclusiva, con el interés de profundizar en una segunda lengua como un tema medular del currículo escolar (PEN, 2021).

## Prácticas inclusivas: curriculares y administrativas

En cuanto a las prácticas inclusivas, se utilizaron dos subescalas. En la Figura 1, se observan los datos relacionados con las prácticas curriculares, dejando entrever porcentajes elevados en las categorías de respuesta muy de acuerdo y de acuerdo. Concretamente, el ítem “Se realizan visitas a las aulas para la supervisión de acciones orientadas a la integración de todo el estudiantado” obtiene un 95.2% en estas categorías, destacando bajos porcentajes de indecisos (2.8%) y en desacuerdo o muy en desacuerdo (2.1%).

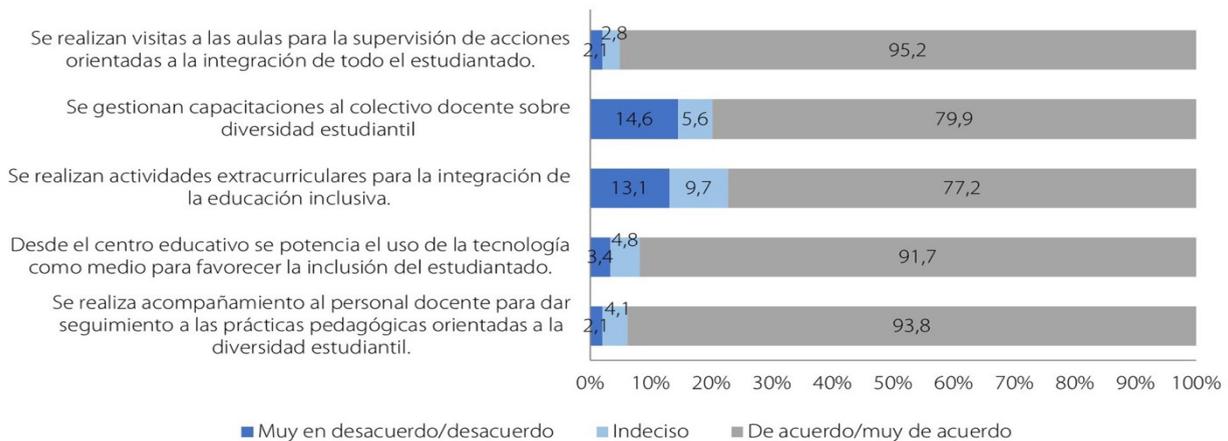
En cuanto a los ítems con puntuaciones más bajas, cabe destacar el ítem “Se realizan actividades extracurriculares para la integración de la educación inclusiva”, donde un 77.2% indica estar de acuerdo o muy de acuerdo, un 9.7% está indeciso y un 13.1% en desacuerdo o muy en desacuerdo. Igualmente, la afirmación “Se gestionan capacitaciones al colectivo docente sobre diversidad estudiantil”, con un 79.9% en la opción de acuerdo o muy de acuerdo, pero un 5.6% de indecisos y un 13.1% en desacuerdo o muy en desacuerdo.

En relación con la Figura 1, se identifican tres prácticas implementadas por los equipos directivos con porcentajes bastante altos: acompañamiento a las prácticas pedagógicas del personal docente, favorecimiento de la educación inclusiva mediante el uso de las tecnologías y las visitas al aula para la supervisión de acciones que promuevan la integración del estudiantado. Solamente las relacionadas con las actividades extracurriculares y la gestión de capacitaciones reducen su porcentaje, no obstante, están en rangos aceptables.

Al respecto, es importante recordar que la definición de política utilizada en este manuscrito es la propuesta por Booth y Ainscow (2011), la cual indica ser las acciones afirmativas realizadas que buscan mejorar el centro educativo, por lo que se puede concluir que en la DRE de Heredia existe una política inclusiva que promueve no solo la integración del estudiantado, sino la promoción de espacios respetuosos de la diversidad. Esto reafirma los hallazgos de Valdés (2018) y Bravo (2013) que coinciden en la influencia de los equipos directivos en la creación de culturas inclusivas.

**Figura 1**

*Frecuencias relativas de la subescala de prácticas curriculares*



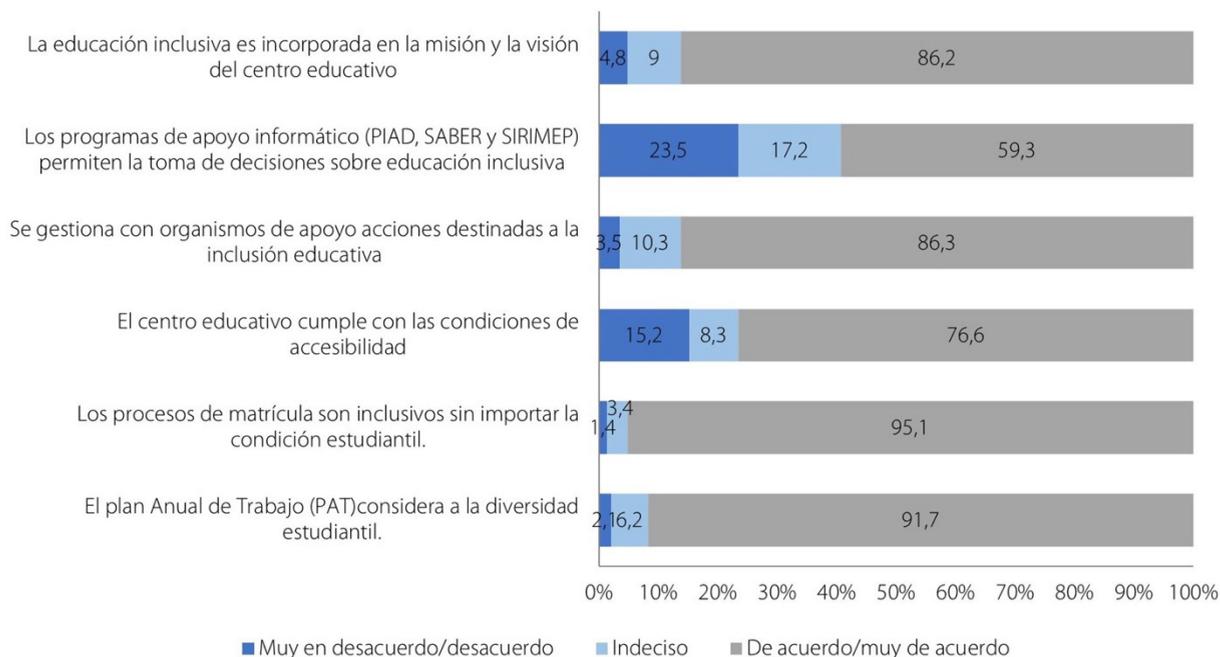
De acuerdo con lo anterior, el acompañamiento a la persona docente, el uso de las tecnologías, las actividades extracurriculares, la capacitación y la supervisión son procesos curriculares sustantivos en la inclusión del estudiantado. Por tanto, la persona gestora, de forma conjunta con el equipo de trabajo y bajo criterios claros de planeamiento, seguimiento, control y evaluación, permitirán sostener y fortalecer la flexibilidad curricular (Valdés, 2022) y ser observados bajo el lente de políticas claras de inclusión a nivel institucional.

En cuanto a las prácticas administrativas que apoyan la inclusión, en la Figura 2 se visualizan los porcentajes obtenidos en los diferentes ítems de la subescala. En términos generales, se observan altas puntuaciones, especialmente en el ítem “Los procesos de matrícula son inclusivos sin importar la condición estudiantil”, con un 95.1% de acuerdo o muy de acuerdo y bajos valores de indecisos (3.4%) y en desacuerdo (1.4%). Igualmente, el ítem “El Plan Anual de Trabajo (PAT) considera la diversidad estudiantil”, con un 91.7% de personas que indica estar de acuerdo o muy de acuerdo, un 6.2% de indecisos y un 2.1% en desacuerdo. En cuanto a los ítems con puntuaciones más bajas, destaca claramente “Los programas de apoyo informático (PIAD, SABER y SIRIMEP) permiten la toma de decisiones sobre educación inclusiva”, donde poco más de la mitad (59.3%) está de acuerdo o muy de acuerdo, un 17.2% de indecisos y un 23.5% en desacuerdo o muy en desacuerdo. Igualmente, destaca la afirmación “El centro educativo cumple con las condiciones de accesibilidad”, con el cual un 76.6% señala estar de acuerdo, un 8.3% de indecisión y un 15.3% en desacuerdo o muy en desacuerdo.

En relación con las prácticas administrativas implementadas en los centros educativos, distan de los mismos porcentajes del apartado anterior, por cuanto solamente dos de los ítems superan el 90%, sin embargo tienen datos aceptables, particularmente: incorporación en la misión y visión del centro escolar de la educación inclusiva, gestión de las organizaciones de apoyo del centro a la educación inclusiva, la matrícula inclusiva y la visión de diversidad del Plan Anual de Trabajo.

**Figura 2**

*Frecuencias relativas de la subescala de prácticas curriculares*



No obstante, los hallazgos sobre las acciones relacionadas con el apoyo informático, tales como Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), Sistema de Administración Básica de la Educación y sus Recursos (SABER) y Sistema para la Recopilación de Información de la Evaluación de los Aprendizajes (SIRIMEP), así como las condiciones de accesibilidad del centro, evidencian resultados bajos en algunos casos, en especial a lo que se refiere a la toma de decisiones en educación inclusiva. En este sentido, se visualiza cómo la gestión podría apoyarse en mayor medida en las herramientas tecnológicas disponibles para aprovechar la potencialidad de los datos generados a lo interno de las instituciones de cara a la toma de decisiones en materia de educación inclusiva. Para esto, se deben asegurar las oportunidades de acceso, permanencia y prácticas que repercutan favorablemente en la educación inclusiva (Ruiz-Chaves *et al.*, 2021).

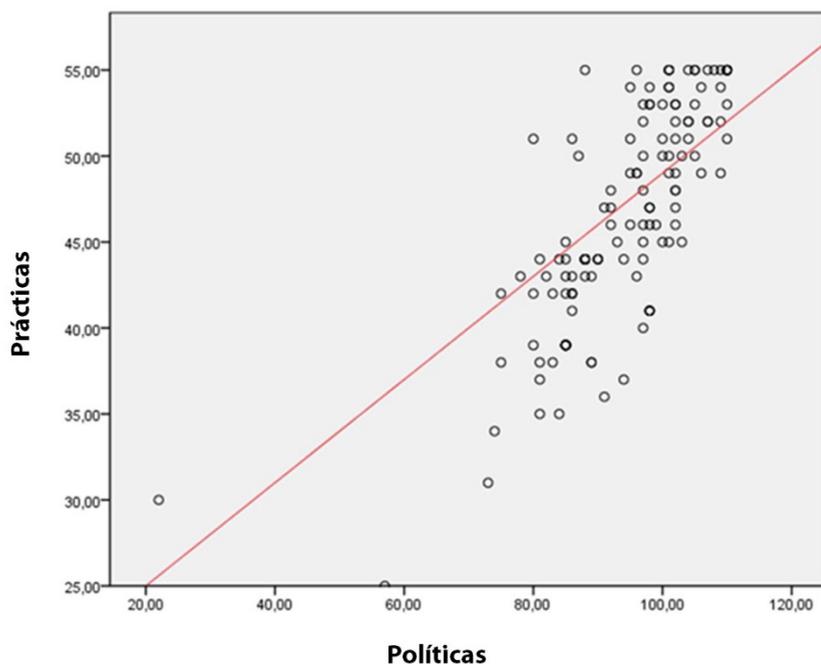
A pesar de esto último, podría indicarse a nivel general que las variables de prácticas curriculares y administrativas gestadas por las personas directivas crean una cultura inclusiva que se ve afianzada por iniciativas y estrategias de trabajo que hacen realidad la inclusión.

### Relación entre las políticas de educación inclusiva y las prácticas curriculares y administrativas implementadas en los centros educativos

Para determinar la correlación entre las puntuaciones obtenidas en la suma de las escalas de políticas de educación y las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos, se realizan análisis para la obtención del coeficiente de Pearson. Se obtiene una fuerte relación (Cohen, 1988), positiva y significativa entre ambas variables [ $r = .78$ ,  $n = 144$ ,  $p < 0.000$ ]. Además, la Figura 3 muestra dicha relación.

**Figura 3**

Gráfico de dispersión entre las variables políticas y prácticas



Para profundizar en el análisis (Tabla 4), se visualiza la existencia de una fuerte correlación (Cohen, 1988), positiva y significativa entre las diferentes dimensiones que conforman las variables. Concretamente, entre la dimensión *centro para todos* y las prácticas curriculares [ $r = .76$ ,  $n = 144$ ,  $p < 0.000$ ], así como con las prácticas administrativas [ $r = .70$ ,  $n = 145$ ,  $p < 0.000$ ]. Igualmente, existe una fuerte relación positiva entre la dimensión *apoyo a la diversidad* y ambas prácticas, tanto curriculares [ $r = .64$ ,  $n = 145$ ,  $p < 0.000$ ] y administrativas [ $r = .64$ ,  $n = 145$ ,  $p < 0.000$ ].

**Tabla 4**

Coefficiente de correlación de Pearson entre las políticas y prácticas para la inclusión

	Centro para todos	Apoyo diversidad	Prácticas Curriculares	Prácticas administrativas
Centro para todos	1	,757**	,762**	,695**
Apoyo diversidad	,757**	1	,644**	,638**
Prácticas Curriculares	,762**	,644**	1	,772**
Prácticas administrativas	,695**	,638**	,772**	1

**Nota\*\*.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

## CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo general de esta investigación, los resultados evidencian que la gestión educativa implementada por las personas directivas de la DRE de Heredia consideran la aplicación de políticas y prácticas inclusivas en las escuelas.

De acuerdo con los objetivos específicos propuestos, se evidencia que respecto a las acciones que promueven una política de educación inclusiva en los centros educativos, destacan los esfuerzos realizados para la admisión de la totalidad del estudiantado, organizándose de forma equitativa para el apoyo del aprendizaje. Si bien las puntuaciones son elevadas en todos los ítems de la escala, se denota la existencia de puntuaciones bajas por parte de las personas directivas con respecto al diseño e infraestructura de los centros para la participación de todas las personas, los nombramientos y los ascensos, así como aspectos relacionados con el desenvolvimiento del estudiantado en contextos no académicos. Esto podría estar ligado a factores externos, tales como la falta de control de las personas gestoras sobre los nombramientos del personal en el sector público, falta de presupuesto para el buen desarrollo de la infraestructura y la importancia de establecer políticas para que el estudiantado se pueda desenvolver en otros ámbitos no académicos.

En cuanto al apoyo a la diversidad desde la gestión educativa de los centros, al igual que en la variable anterior, se obtienen puntuaciones altas, es decir hay un apoyo considerable hacia la diversidad. Se destaca los esfuerzos por eliminar el maltrato entre iguales, así como la reducción de barreras para la asistencia al centro educativo. No obstante, se requiere fortalecer el desarrollo profesional y experiencias de enseñanza y aprendizaje que apoyen la educación inclusiva.

Con relación a las prácticas curriculares, los resultados evidencian un énfasis en tres aspectos. En primer lugar, cabe resaltar el acompañamiento a las prácticas pedagógicas del personal docente. Por otro lado, el favorecimiento de la educación inclusiva mediante el uso de las tecnologías. Por último, se identifican positivamente las visitas al aula para la supervisión de acciones que promuevan la integración del estudiantado. Sin embargo, se sugiere el fortalecimiento de acciones dirigidas a potenciar las actividades extracurriculares, así como la gestión de capacitaciones en materia de educación inclusiva dirigidas al personal docente y administrativo.

Los resultados sobre las prácticas administrativas implementadas en los centros educativos relacionadas con la política de educación inclusiva favorecen, en líneas generales, la educación inclusiva. Específicamente, aspectos relacionados con procesos de matrícula y la planificación de trabajo mediante el PAT. Al igual que en los casos anteriores, se detectan aspectos de mejora, por ejemplo, un mejor aprovechamiento de los programas informáticos disponibles en las instituciones para la toma de decisiones en materia de educación inclusiva.

Por último, al establecer la relación de las políticas de educación inclusiva y las prácticas curriculares y administrativas implementadas en los centros educativos, se obtiene una relación fuerte y positiva. Es decir, que a mayor presencia de políticas inclusivas mejoran tanto las prácticas curriculares como administrativas. Al respecto, este hallazgo (aunque no se entiende como causalidad entre variables) direcciona múltiples posibilidades para la atención de la educación inclusiva desde la gestión. En este sentido, tanto el grado de integración, el trato justo y equitativo de la comunidad del centro y la capacidad de respuesta ante la diversidad, quedan relacionados con los recursos materiales y humanos para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiantado, así como con la capacidad de gestionar programas, planes y proyectos de centro, búsqueda de apoyos, entre otros.

Para finalizar, aunque algunos de los resultados de esta investigación coinciden con otros estudios a nivel internacional, se sugieren investigaciones con muestreo a nivel nacional, de modo que se conozca con mayor detalle la gestión para la promoción de entornos inclusivos en el país. Al respecto y particularmente, se sugiere profundizar con estudios cualitativos en las buenas prácticas de las personas directivas y cómo estas inciden en la comunidad educativa. Igualmente, incorporar la perspectiva del resto de agentes intervinientes del proceso educativo para contrastar la información, así como obtener un panorama completo de las políticas y prácticas inclusivas en centros educativos públicos costarricenses.

Aunado a lo anterior, surge como futura línea de investigación la incidencia en la inclusión educativa de factores externos a la gestión, tales como la falta de control de las personas gestoras sobre los nombramientos del personal en el sector público, falta de presupuesto para el buen desarrollo de la infraestructura y la importancia de establecer políticas para que el estudiantado se pueda desenvolver en otros ámbitos no académicos.

## AGRADECIMIENTO

Este artículo surge en el marco de la investigación denominada “La gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en centros educativos” inscrita bajo denominación PROY0019-2021 del Centro de Investigaciones en Educación (CINED) de la Universidad Estatal a Distancia y código 0304-20 SIA de la carrera de Administración Educativa de la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lesson from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3<sup>rd</sup>. ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. <https://bit.ly/43OpuVm>
- Campos, J., Ruiz, W., Palma, K., Ramírez, R. & Vargas, C. (2023). Procesos de educación inclusiva en Costa Rica. Percepciones y actitudes del personal docente de educación primaria. En Ruiz-Chaves, W. (Ed.) (2023). *Investigación en Educación: Saberes y experiencias en el contexto costarricense*. EUNED.
- Campos-Morán, S. (2019). Papel de los directivos exitosos escolares de educación media. Caso San Salvador. *Revista entorno*, (67), 70-77. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i67.7499>
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E. & 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>
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J. A., Torres, N. & Fallas-Vargas, M. A. (2017). Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: Percepción del colectivo docente y la dirección. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 95-122. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.5>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup>. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo Superior de Educación. (2008). *Política Educativa. El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. <https://bit.ly/3CnN0wG>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. <https://bit.ly/3J5pmsx>

- Cruz, R. & Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 2(2), 49-73. <https://bit.ly/3JtoDSv>
- Delgado, G. (2014). *Percepción de Directores y Profesores referida al liderazgo ejercido por el Director* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/3CjMftf>
- Domínguez, M., Da Silva, E. & Baptista, C. (2020). Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>
- García-Martínez, J. A. & Cerdas-Montano, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovaciones educativas*, 21(31), 5-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2690>
- García-Prieto, F., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I. & Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educar*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcon, I. & Jiménez, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://bit.ly/3X1FnW8>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y Gestión de la diversidad en la Escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. <https://bit.ly/3h8KfIS>
- Gómez Hurtado, I. & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación En La Escuela*, (82), 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Enseñanza de segundo idioma en educación preescolar y I-II ciclos, 2011 – 2020*. MEP. <https://bit.ly/3Nn8lra>
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 99-124. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2405>
- Oblea, M. (2020). *Estudio de la percepción de los directivos sobre el nivel de gestión en instituciones educativas estatales de Educación Secundaria del distrito de Los Olivos, Ugel 02 – Rímac* [Tesis de Maestría]. Universidad de Piura.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Resumen del Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*. <https://bit.ly/3J4YE3o>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín*, 21. <https://bit.ly/3J7A95w>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://bit.ly/3Cj7zdl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://bit.ly/42yj8lw>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo informe del Estado de la Educación*. CONARE.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. & 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>
- Yildirim, E. (2021). Inclusive Leadership and Counseling in Schools: Asylum Seekers Students. *Journal of Qualitative Research in Education*, (25). <https://doi.org/10.14689/enad.25.6>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. <https://bit.ly/45Tf4po>
- 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. & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>