

## Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva

Best management practices for promoting inclusive education

Boas práticas de gestão para promover a educação inclusiva

José Antonio García-Martínez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

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

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

Evelyn Chen-Quesada

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

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

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

Recibido – Received – Recebido: 28/02/2024 Corregido – Revised – Revisado: 05/05/2024 Aceptado – Accepted – Aprovado: 15/05/2024

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5191>

**Resumen:** En la actualidad, las personas directoras tienen desafíos en la concreción de buenas prácticas para promover entornos inclusivos. Esto implica un compromiso institucional de la comunidad educativa para el logro de procesos de calidad a largo plazo. Al respecto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las prácticas de gestión curriculares y administrativas que realizan las personas directoras para promover la educación inclusiva en los centros educativos costarricenses. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque mixto, con un diseño cuantitativo no experimental y transeccional, y cualitativo a través de estudio de casos. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario en línea aplicado a una muestra probabilística simple de 146 personas directoras; una entrevista estructurada a seis personas directoras y cuatro grupos focales con los colectivos de directores y docentes. Los resultados evidencian nueve prácticas de gestión asociadas a la promoción de la educación inclusiva. Estas prácticas administrativas no solo están orientadas hacia el cumplimiento de los objetivos curriculares, sino que incorporan aspectos esenciales para garantizar la inclusión de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales. No obstante, se sugiere el fortalecimiento de estas prácticas involucrando a todos los actores implicados en la comunidad educativa. Además, se recomienda impulsar la participación activa y cultivar una cultura de inclusión como pilares fundamentales para desarrollar entornos educativos que aborden de manera efectiva la diversidad del estudiantado.

**Palabras claves:** Gestión del centro de enseñanza, Educación inclusiva, Director del centro, Gestión de la educación, Buenas prácticas.

**Abstract:** Currently, school leaders face challenges in implementing best practices to promote inclusive environments. This implies an institutional commitment of the educational community to achieve long-term quality processes. In this regard, the present study aims to analyze the curricular and administrative management practices carried out by school principals to promote inclusive education in Costa Rican schools. The research was conducted from a mixed approach, with a non-experimental and cross-sectional quantitative design, and qualitative through a case study. Data were collected through an online questionnaire administered to a simple probability sample of 146 principals, a structured interview with six principals, and four focus groups with principals and teachers. The results show nine management practices associated with the promotion of inclusive education. These administrative practices are not only focused on meeting curricular objectives, but also include essential aspects to ensure the inclusion of all students, regardless of their individual characteristics. However, it is suggested that these practices be strengthened by involving all the actors involved in the educational community. In addition, it is recommended to promote active participation and cultivate a culture of inclusion as

fundamental pillars to develop educational environments that effectively address the diversity of the student body.

**Keywords:** School leadership, Inclusive education, Principal, Educational Management, Good management practices.

**Resumo:** Atualmente, os diretores enfrentam desafios na implementação de boas práticas para promover ambientes inclusivos. Isso implica um compromisso institucional da comunidade educacional para alcançar processos de qualidade em longo prazo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar as práticas de gestão curricular e administrativa realizadas pelos diretores para promover a educação inclusiva nas escolas da Costa Rica. A pesquisa foi realizada com uma abordagem mista, com um desenho quantitativo não experimental e transversal, e qualitativo por meio de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line aplicado a uma amostra probabilística simples de 146 diretores de escolas; uma entrevista estruturada com seis diretores de escolas e quatro grupos de foco com os grupos de diretores e professores. Os resultados revelam nove práticas de gestão associadas à promoção da educação inclusiva. Essas práticas de gestão não são orientadas apenas para o cumprimento dos objetivos curriculares, mas também incorporam aspectos essenciais para garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Entretanto, sugere-se que essas práticas sejam fortalecidas com o envolvimento de todas as partes interessadas da comunidade educacional. Além disso, recomenda-se promover a participação ativa e cultivar uma cultura de inclusão como pilares fundamentais para desenvolver ambientes educacionais que atendam efetivamente à diversidade do corpo discente.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Educação inclusiva, Diretor de escola, Gestão escolar, Gestão da educação, Boas práticas.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de prácticas de gestión educativa orientadas a la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos se ha establecido en la actual política educativa costarricense (Consejo Superior de Educación, 2017) denominada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Esto supone que aquellas funciones, acciones o prácticas que realicen las personas directoras deben favorecer la construcción de principios de equidad donde se promuevan estilos de vida saludables, una cultura de paz y la valoración de la diversidad cultural. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), para que las personas se sientan valoradas, le corresponde a la gestión educativa generar espacios escolares seguros, acogedores y colaboradores que dan la bienvenida a la diversidad de comunidades que la integran, es decir: "La cultura inclusiva de un centro educativo está mediada por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, los cuales, a su vez, orientan sus acciones" (Mateus et al., 2017, p.177).

El presente estudio se origina a partir de la necesidad de comprender y mejorar las prácticas de gestión educativa orientadas a la educación inclusiva en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Heredia (DREH). Esta investigación busca responder al problema de investigación: ¿qué prácticas desarrollan las personas directivas vinculadas a la educación inclusiva en los centros educativos de la DRHE? La relevancia de este estudio radica en la importancia de promover una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación para todas las personas, sin exclusión, y que responda a los principios de equidad, diversidad y calidad educativa. Por lo tanto, para abordar este problema, se justifica la necesidad de identificar y analizar las prácticas curriculares y administrativas que realizan las personas directoras, ya que estas prácticas son fundamentales para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje inclusivos.

Algunos antecedentes abordados por diversos estudios realizados en materia de prácticas de gestión educativa señalan la necesidad de centrar los esfuerzos administrativos hacia el logro de los objetivos curriculares (García-Martínez et al., 2018). No obstante, debido a la gran dinámica de funciones y tareas que las personas directoras tienen que asumir de carácter administrativo, aunado a la falta de capacitación y acompañamiento, dan como resultado que el desarrollo de prácticas curriculares se posponga

o se aletargue, afectando así el buen desempeño docente y estudiantil (Programa de Estado de la Nación, 2023). Esto deriva, en ocasiones, en el incumplimiento de la política educativa en cuanto a la atención y el reconocimiento a la diversidad como principio fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades.

Además de lo mencionado anteriormente, un estudio de caso descriptivo acerca del modelo de buenas prácticas educativas señala que: “la incorporación de prácticas educativas en la planificación, diseño e implementación curricular, específicamente en las actividades virtuales, le imprime dinamismo en la didáctica del docente” (Durán et al., 2015, p. 85). Si bien es cierto, las buenas prácticas influyen sobre la calidad de la educación en general, estas benefician a la comunidad educativa hacia una cultura donde los aprendizajes proporcionen experiencias significativas para todas las personas por igual, permitiendo concretar mediante prácticas el logro de la educación inclusiva.

Cabe indicar que un estudio reciente de carácter descriptivo-fenomenológico realizado por Camarena (2023) identificó seis buenas prácticas de gestión educativa, entre ellas: apoyo entre pares para la capacitación tecnológica de docentes, promoción del deporte a través de redes sociales, proyecto para el cuidado de la salud, monitoreo escolar estudiantil, implementación de proyectos de desarrollo sostenible y ampliación de la oferta educativa. Sumando a este estudio, se encuentran los resultados de una investigación cualitativa sobre la gestión del proceso inclusivo donde se enfatiza en la responsabilidad social de la persona gestora para abordar los desafíos y la promoción de una educación inclusiva de calidad. Esta investigación destaca, dentro de las conclusiones, que: “La gestora y las personas docentes son quienes primeramente promueven el proceso de inclusión. Además, una persona directora que atiende dicha población requiere estar involucrada en los procesos y no se puede mantener al margen” (Villalobos, 2023, p.11).

En consonancia con lo expuesto, el presente artículo se centra en el análisis de dos categorías principales sobre las prácticas de gestión que promueven la educación inclusiva: las prácticas curriculares y las administrativas. En primera instancia, se conceptualizan las buenas prácticas en la gestión educativa como: “toda acción planificada e implementada con éxito, a partir de la eficacia observada y de los resultados obtenidos” (Camarena, 2023, p.5). Al respecto, Muntaner (2016) ha señalado que: “las buenas prácticas inclusivas proporcionan programas de alta calidad educativa para todos sin excepciones” (p.39). El desarrollo, implementación y seguimiento de buenas prácticas comprende una gestión educativa que logre armonizar los recursos institucionales tanto físicos como humanos, financieros y curriculares, de tal forma que permitan el logro de una educación inclusiva de calidad.

Al respecto, Ruiz y Chen (2021) conceptualizan la gestión educativa como un proceso de socialización por el cual una entidad educativa realiza una: “secuencia de acciones coordinadas y armonizadas en relación con la planificación, organización, dirección, evaluación, seguimiento y control que permiten generar e incitar una enseñanza y aprendizaje crítico y con autonomía de todos los actores de la comunidad educativa” (p.41). Es decir, que la gestión educativa abarca un proceso integral que va más allá de la simple administración. Implica coordinar acciones que favorezcan una enseñanza y aprendizaje críticos y autónomos, involucrando a todas las personas miembros de la comunidad educativa. Esto incluye aspectos como la planificación, organización, dirección, evaluación y seguimiento, con el objetivo de crear un ambiente propicio para toda la comunidad, especialmente para el desarrollo integral del estudiantado y el cumplimiento de los objetivos institucionales.

En este sentido, garantizar el derecho a una educación inclusiva conlleva el ejercicio de generar prácticas de gestión orientadas a atender la diversidad desde una educación para todas las personas sin exclusión (UNESCO, 2021). Además, las buenas prácticas permiten dar cuenta, según Bechara (2019), del logro de los objetivos mediante principios, ordenamientos y procedimientos oportunos que enriquecen el rumbo institucional de la educación inclusiva. Esto implica generar espacios, proyectos, programas o estrategias de planificación que proporcionen seguimiento a los resultados, así como la reflexión-acción

necesaria en la toma de decisiones, para reorientar las prácticas que no contribuyen a la calidad de la educación y estimular la reproducción de aquellas que coadyuvan a los procesos de gestión educativa.

En esta línea teórica, las prácticas curriculares se conceptualizan en el marco de la educación inclusiva como aquellas que favorecen el diseño curricular institucional, el seguimiento de planes de estudio, el desarrollo oportuno y participativo del colectivo docente, de las estrategias didácticas, la supervisión constructiva de los procesos áulicos para generar acciones colaborativas que promuevan la integración del estudiantado, el fortalecimiento de la gestión y docencia mediante el desarrollo profesional, el desarrollo de actividades extracurriculares, el uso de las tecnologías educativas inclusivas y la evaluación y seguimiento de la educación inclusiva. Así mismo, las prácticas curriculares implican aspectos: “ideológicos, culturales, sociales, emocionales y antropológicos donde la diversidad obliga al diseño curricular contextualizarse, ser flexible y variante según la naturaleza humana permitiendo no solo procesos de aceptación y tolerancia sino la inclusión reflejada en justicia, equidad y calidad educativa” (Esperanza y Gómez, 2016, p.63).

En cuanto a las prácticas administrativas para la educación inclusiva, son aquellas acciones de carácter directivo, tales como el mantenimiento y la construcción de infraestructura escolar, provisión de materiales didácticos, conformación de horarios, organización de espacios docentes, estudiantiles, recreativos, deportivos; coordinación con organismos de apoyo como las juntas educativas o las juntas administrativas u otros organismos de apoyo afines, tramitación de documentos, generación de planes anuales de trabajo, presupuestación y finanzas, establecimiento de redes interescolares, entre otras. Todos estos aspectos se gestan en función de las prácticas curriculares para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado. Cabe resaltar que las prácticas administrativas deben estar en función de las prácticas curriculares (Cerdas-Montano et al., 2017), ya que son estas últimas el timón central de los centros educativos. Al respecto, el factor administrativo: “debe trascender los aspectos plenamente tradicionales mantenidos dentro del centro educativo, y lograr una gestión que sobrepase los límites y proyecte capacidades de involucramiento que alcancen a la población docente, estudiantil y sus familiares, por tanto, a la comunidad” (Ramírez-González y Quesada-Lacayo, 2019, p.43).

Como se observa, el rol de la persona directiva en la generación de prácticas para la promoción de la educación inclusiva requiere de una amplia participación de la comunidad escolar. Esto implica el desarrollo de una cultura participativa, crítica, con sentido de pertenencia y estilos de liderazgo compartidos e inclusivos (Leiva et al., 2019; Sales et al., 2018). Considerando este contexto de análisis, así como la pregunta de investigación planteada, se propone como objetivo general analizar las prácticas de gestión que realizan las personas directoras que promueven la educación inclusiva en los centros educativos. A su vez, y de manera específica, se propone: 1) identificar las prácticas curriculares gestadas por las personas directoras; 2) conocer las prácticas administrativas realizadas por las personas directoras que contribuyen en la promoción de la educación inclusiva.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó desde un enfoque mixto, con la intención de paliar las limitaciones que presenta la utilización de diferentes enfoques de manera aislada, permitiendo así una aproximación concurrente (Creswell y Creswell, 2018).

La primera fase del estudio fue cuantitativa, con un diseño no experimental y transeccional, ya que, por un lado, no hubo manipulación de las variables y, por otro, la recogida de datos se llevó a cabo en un solo momento con el colectivo de personas directoras (Hernández y Mendoza, 2018). Paralelamente, pero desde un enfoque cualitativo y a través de estudio de casos tipo (Jorrín et al., 2021), se profundizó

en la realidad educativa, en una segunda fase, en torno a la educación inclusiva de diferentes instituciones educativas públicas desde la experiencia de algunos de los agentes intervinientes.

Con relación a las personas participantes del estudio, en primer lugar, desde un abordaje cuantitativo, se obtuvo una muestra de  $n=146$  personas directoras de centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Heredia (DREH). Esta fue seleccionada de forma probabilística simple, utilizando la ecuación para poblaciones finitas propuesta por Arnal et al. (1992). En este sentido, se tiene en cuenta la población ( $N=223$ ); un nivel de confianza  $\geq 95\%$ , error de muestreo  $\leq 5\%$  y con distribución estimada del 50% de las respuestas. La muestra quedó representada por un 71,7% de mujeres y un 28,3% de hombres. Siendo el promedio de edad de  $X=49.7$  años ( $DS=8.22$ ), siendo el valor mínimo 29 y el máximo 65 años, respectivamente.

En la fase cualitativa participaron, en primer lugar, seis personas directoras de centros educativos públicos costarricenses vinculados en el proyecto llevado a cabo de 2009 al 2013 por el MEP, bajo el nombre *Apoyo a la gestión pedagógica de centros educativos de calidad con orientación inclusiva*. La selección en este caso se realizó de forma intencional. En cuanto a los años de experiencia en puestos de dirección del grupo participante, varía entre los 4 y 28 años. Igualmente, los años de experiencia en el centro educativo en el momento de la entrevista varían desde 1 hasta los 8 años.

Respecto a las técnicas de recolección de datos, como es habitual en estudios mixtos, han sido utilizadas diferentes técnicas para el cumplimiento de los objetivos propuestos. En primer lugar, un cuestionario en línea con diferentes bloques con preguntas generales que permiten describir a la muestra, así como las diferentes variables del estudio que se abordan con escalas tipo Likert de cinco opciones de respuestas (desde 1=muy en desacuerdo, hasta 5=muy de acuerdo). Cabe destacar que una parte del cuestionario está elaborado *ad hoc* (concepto de educación inclusiva, prácticas curriculares y prácticas administrativas). Sin embargo, para medir las variables creación de cultura y políticas educativas, se usó el Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow (2011), validado por Castro-Rubilar (2017). En este sentido, cabe matizar que, para este artículo, han sido utilizadas solamente las escalas de prácticas curriculares y administrativas.

Una vez elaborado el borrador del instrumento por el equipo de investigación, se somete a validación de seis expertos en áreas afines a la gestión educativa. Esto permite la mejora tanto en aspectos de forma como de fondo. Finalmente, se realiza un pilotaje con personas directoras. El cuestionario final fue aplicado a través de una herramienta en línea durante dos meses. Además, para comprobar la fiabilidad de estas escalas, se llevó a cabo la prueba de consistencia interna Alpha de Cronbach, y se obtiene 0.87 en el caso de las prácticas curriculares y 0.92 para las administrativas; valores que afirman la fiabilidad de ambas escalas.

Por otro lado, para profundizar en el fenómeno de estudio, se utilizó la entrevista a profundidad (Bisquerra, 2014). Al respecto, se elaboró un protocolo semiestructurado de preguntas abiertas sometido a juicio de expertos del área de gestión e investigación educativa. Posteriormente, se llevaron a cabo diferentes grupos focales. El primero compuesto por personas directoras de centros educativos que participaron en el diseño cuantitativo. Se generaron tres grupos focales con esta población, cada uno compuesto por diez personas aproximadamente. Por otro lado, se utilizó otro grupo focal, compuesto por 12 docentes de diferentes áreas. En ambos casos, se generó un protocolo sin estructura, donde se abordaron grandes temáticas con la intención de provocar la discusión de las personas participantes.

En cuanto a las entrevistas, se contactó inicialmente con las personas directoras y se coordinó la fecha de estas. Después, fueron realizadas por el grupo de investigación con una duración aproximada de 90 minutos. Las sesiones fueron grabadas para facilitar el proceso de transcripción.

Los grupos de enfoque con el colectivo de personas directoras se llevaron a cabo en las instalaciones del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), donde se convocaron previamente. En el caso

del grupo focal con docentes, la reunión tuvo lugar en un aula del centro educativo. En ambos casos, la duración fue de una hora y media aproximadamente, en la cual se tomaron las notas y las transcripciones para el posterior análisis.

Durante todo el proceso de investigación, se han considerado aspectos éticos. Al respecto, las personas participantes han sido informadas tanto del objetivo como del tratamiento de los datos. De igual forma, se dejó claro el carácter voluntario de la participación, se garantizó el anonimato, además de que la participación tanto en el cuestionario como en el caso de las entrevistas y grupo focal suponía el consentimiento informado.

Para el análisis de los datos, se utilizan estrategias acordes con los diferentes enfoques. Desde el cuantitativo, se exportaron los datos obtenidos en línea a un archivo del paquete estadístico SPSS®. Se hicieron pruebas descriptivas para la obtención de frecuencias, medidas de tendencia central y variabilidad.

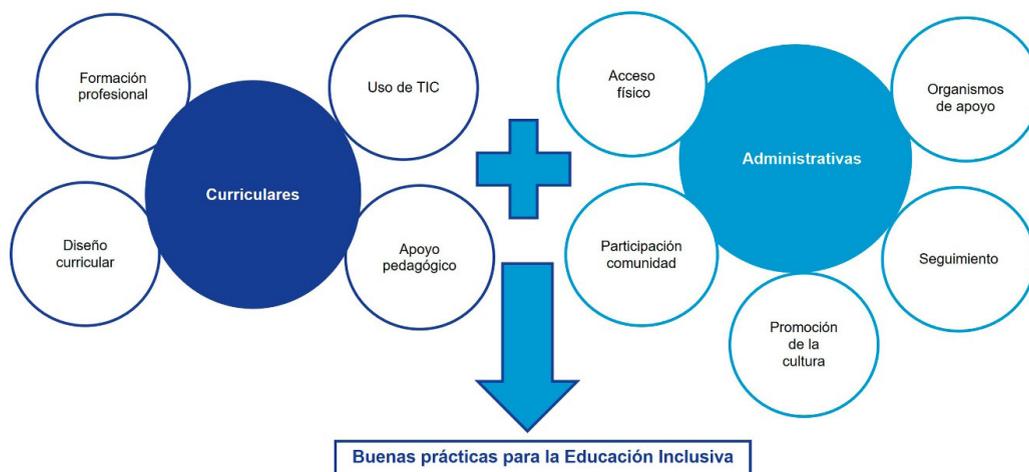
Por su parte, con la información obtenida mediante las técnicas cualitativas, se llevó a cabo la extracción de categorías de análisis, previa transcripción de los datos. Para ello, se utilizó una codificación mixta emergente (Birks y Mills, 2015) con estrategias de codificación abierta, axial y selectiva, a través del software Atlas.ti®.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos obedecen a criterios tanto deductivos como inductivos, característicos del enfoque mixto. En este sentido, después de un profundo análisis de los datos recopilados y la evaluación de las prácticas de gestión implementadas por las personas directoras en los centros educativos, se obtiene un hallazgo crucial que subraya la importancia de las prácticas tanto administrativas como curriculares en la promoción de entornos educativos inclusivos. Los resultados indican que las estrategias de gestión adoptadas por las personas directoras desempeñan un papel significativo en la creación de ambientes escolares que fomentan la participación y el éxito del estudiantado, independientemente de sus diferencias individuales, de acuerdo con lo expuesto por otros autores (Mateus et al., 2017; Leiva et al., 2019). Este hallazgo resalta la relevancia del liderazgo educativo efectivo en la gestión para la construcción de comunidades escolares inclusivas, así como la necesidad de políticas y prácticas que respalden y fortalezcan estas iniciativas a nivel institucional.

A continuación, se muestran los datos siguiendo el orden de los objetivos planteados en el estudio. En primer lugar, se observan en la figura 1 las dos grandes categorías en torno a las prácticas para la educación inclusiva. Denotan importancia tanto las prácticas dirigidas hacia lo curricular como a lo administrativo.

**Figura 1**  
Prácticas curriculares y administrativas para la educación inclusiva



Además, la misma figura 1 deja entrever la estructura en torno a las buenas prácticas, con un total de nueve códigos generados. A nivel curricular, esta categoría queda compuesta por cuatro códigos, mientras que la categoría a nivel administrativo se compone de cinco. A continuación, se retoma cada uno de estos aspectos. Cabe destacar que se han anonimizado las unidades de significado (GF-PD= grupo focal personas directoras; GF-D=grupo focal docente; PD= persona directora).

## Prácticas curriculares para promover la educación inclusiva

En la tabla 1, se observan los códigos vinculados con las prácticas curriculares para la promoción de la educación inclusiva.

**Tabla 1.**  
Definición de los códigos asociados a la categoría de prácticas curriculares.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Diseño curricular para la educación inclusiva	Desarrollo de un currículo que sea accesible y adaptable a las necesidades del estudiantado, considerando diferentes estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo y capacidades. Implica la utilización de enfoques pedagógicos diversos, materiales didácticos inclusivos y evaluaciones diferenciadas.
Formación profesional en educación inclusiva	Formación a través de la educación formal, no formal e informal, que tanto el personal docente como administrativo ha recibido para el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades y destrezas en la atención a la diversidad y la implementación de prácticas inclusivas en el aula y en la gestión educativa.
Uso de tecnologías educativas inclusivas	Integración de las herramientas y los recursos tecnológicos que promuevan la participación y el acceso equitativo al aprendizaje para todo el estudiantado. Esto puede incluir el uso de software, aplicaciones móviles, plataformas en línea y dispositivos de asistencia tecnológica.
Apoyo y acompañamiento pedagógico	Establecimiento de acciones curriculares pedagógicas para brindar el acompañamiento al personal docente, como la observación de clases, retroalimentación constructiva, trabajo colaborativo y espacios de reflexión pedagógica. En la mejora continua de las prácticas docentes y la implementación de estrategias que prueben los entornos para la educación inclusiva.

## Diseño curricular para la educación inclusiva

El primer código denominado diseño curricular para la educación inclusiva queda en evidencia a través de diferentes unidades de significado. Por ejemplo, se indica que: "Se debe tener un currículum democrático y accesible que permita empoderarse en términos de diversidad" (GF-PD). Esto resalta la importancia de un currículo inclusivo que empodere al estudiantado en términos de diversidad. Este comentario sugiere que un enfoque desde la educación inclusiva en el currículo no solo beneficia al estudiantado con discapacidades, sino que también promueve el empoderamiento en un sentido más amplio, permitiendo que la totalidad del estudiantado se sienta incluido a lo largo del proceso educativo, acorde con lo señalado por Booth y Ainscow (2015).

Aunado a lo anterior, otro de los comentarios señala que se requiere de una: "educación centrada en el estudiantado, los derechos humanos y la educación digital con equidad social"(GF-PD). Queda patente así, la importancia de centrar la educación en el estudiantado, transversalizando la equidad social en el proceso. En este sentido, se sugiere que un currículo que esté alineado con la educación inclusiva no solo se trata de adaptarse a las necesidades individuales, sino también de promover en el mismo los derechos humanos (UNESCO, 2021). Además, una de las personas participantes indica que: "Un currículo accesible sensibiliza a las personas y reeduca también a los padres de familia y a toda la comunidad en general" (PD2), lo que muestra el papel transformador asociado al currículo. Esto implica reconocer el cambio paradigmático que resignifica la educación inclusiva, no limitándose a cuestiones de discapacidad, sino que abarca la diversidad en todas sus formas (Ruiz-Chaves et al., 2021). Cabe destacar que no solamente beneficia al estudiantado en el aula, sino a la comunidad en general y, por ende, a la sociedad.

En relación con el impacto de la educación inclusiva en el lecho educativo, se evidencia al indicar que: "Hay mejor calidad de educación donde se trabaja con un currículo desde la educación inclusiva" (PD1). Se incide el énfasis generado en la relación positiva entre la educación inclusiva y la calidad de la educación, de acuerdo con estudios previos (Durán et al., 2015). Se deja entrever cómo un currículo inclusivo beneficia al estudiantado con discapacidades, así como mejora la calidad general de la educación. Esto puede deberse a que un currículo inclusivo fomenta la participación del estudiantado y la adaptación a sus necesidades individuales.

Aunado a lo anterior, un 95.2 % de las personas directoras considera necesario realizar visitas a las aulas para supervisar acciones relacionadas con la integración de todo el estudiantado a través del currículo. Se destaca así la supervisión y el apoyo como aspectos claves para garantizar la implementación efectiva de un currículo alineado con el enfoque de educación inclusiva que, a su vez, otorgue dinamismo a las prácticas de aula (Durán, et al., 2015).

## Formación profesional en educación inclusiva

Otro de los códigos vinculados con las prácticas curriculares es la formación profesional en educación inclusiva. Se revela una preocupación común en las personas participantes sobre la necesidad de formar de manera efectiva y continua al personal docente y administrativo en torno a la educación inclusiva. Lo que queda de manifiesto en el grupo focal, al coincidir en que es: "importante brindar formación e información por medio de capacitaciones a todo el personal. Tener claridad en cómo se abarcan los conceptos, ya que se está con la inclusión desde necesidades especiales y no desde la diversidad" (GF-PD). Así se enfatiza en la importancia de la capacitación, pero también manifiesta la necesidad de diferenciar entre abordar la inclusión desde una perspectiva centrada en necesidades educativas especiales y una perspectiva que valora la diversidad en su totalidad, es decir, desde un enfoque de educación inclusiva (UNESCO, 2021).

Aunado a lo anterior, otras unidades de significado dejan entrever la falta de capacitación, al indicar que: “No he recibido ninguna formación sobre educación inclusiva y es necesaria porque nos desactualizados muy rápido” (PD1), o “es importante brindar capacitaciones pertinentes y actualizadas, con el objetivo de tener claridad sobre el tema de educación inclusiva” (PD2). En ambas unidades, se destaca la preocupación ante la falta de formación evidente en educación inclusiva; aspecto que puede derivar en profesionales educativos desactualizados y poco preparados para satisfacer las necesidades del estudiantado, aspectos que ya alertan estudios al respecto (Camarena, 2023). Además, la mayoría de la muestra (79.9%) del personal directivo también considera necesarias las capacitaciones sobre diversidad estudiantil, reforzando la idea de que la formación en educación inclusiva es una prioridad reconocida por la mayoría.

## Uso de tecnologías educativas inclusivas

Para el código denominado Uso de tecnologías educativas inclusivas, al igual que en el caso de la formación, muestra una preocupación generalizada por la necesidad de infraestructuras y recursos tecnológicos que permitan un acceso equitativo al aprendizaje para la totalidad del estudiantado. Este hallazgo está en línea con investigaciones previas que también han destacado la importancia de garantizar la disponibilidad de tecnologías educativas inclusivas para promover la equidad en la educación (Durán et al., 2015; Sánchez-Morrillo et al., 2024). En ambos grupos de enfoque hubo unanimidad al indicar que: “son necesarias instalaciones y recursos tecnológicos que permitan la igualdad de acceso al aprendizaje a la gran cantidad de estudiantes” (GF-PD). Además, el colectivo docente hace énfasis en que: “a veces tenemos conexión a internet, equipos, laboratorios, pero no sabemos usarlo pedagógicamente en las aulas, nos falta formación” (GF-D), un aspecto que también ha sido señalado en investigaciones anteriores (Mateus et al., 2017). En ambas unidades de significado, se enfatiza en la importancia de reducir las brechas generadas en el acceso, el uso y la formación con respecto a las TIC, no solamente por parte del estudiantado, sino del colectivo docente; aspectos que evidencia el último Informe del Estado de la Educación (Programa de Estado de la Nación, 2023).

Por otro lado, los datos cuantitativos muestran que un alto porcentaje del personal directivo (91.7%) indica que, desde el centro educativo, se fomenta el uso de la tecnología como medio para favorecer la inclusión del estudiantado. Estos resultados coinciden con estudios previos que han resaltado el papel crucial de la gestión escolar en la promoción de la integración de tecnologías inclusivas en el proceso educativo (Leiva et al., 2019; Sánchez-Morrillo et al., 2024). Sin embargo, llama la atención la disparidad de opiniones al respecto, sobre si los programas de apoyo informático, como el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), el Sistema de Administración Básica de la Educación y sus Recursos (SABER) y el Sistema para la recopilación de información de la evaluación de los aprendizajes (SIRIMEP), son efectivos en la toma de decisiones sobre educación inclusiva. Los datos muestran que el 59.3% está de acuerdo, pero un 17.2% se muestra indeciso y un 23.5% no está de acuerdo. Esta variabilidad en las respuestas deja entrever la necesidad de una evaluación que permita más información sobre la efectividad de estos programas y una mayor claridad en su implementación para promover la educación inclusiva, aunque cabe destacar que el objetivo primordial de estos programas no es dicha promoción.

## Apoyo y acompañamiento pedagógico

El último de los códigos de prácticas curriculares se refiere al apoyo y acompañamiento pedagógico. Deriva de este código la importancia de establecer acciones curriculares pedagógicas desde la gestión

educativa que brinden apoyo al personal docente para mejorar las prácticas pedagógicas y promover la educación inclusiva. Este hallazgo es congruente con la literatura previa que resalta la relevancia de implementar estrategias curriculares que apoyen la formación docente y fomenten la inclusión en el aula (García-Martínez et al., 2018). En este sentido, el colectivo de personas gestoras indica que: “Es importante iniciar desde nosotros mismos (personal docente y director), utilizando espacios de reflexión para realizar los debidos procesos en las áreas de diversidad” (GF-PD). Se observa la necesidad de un compromiso personal y autorreflexivo tanto por parte de los colectivos de directores como docentes para promover prácticas desde y para la educación inclusiva, un aspecto también destacado por estudios previos (Booth y Ainscow, 2011; Ruiz-Chaves et al., 2021).

Aunado a lo anterior, destaca lo indicado por algunas personas directoras al señalar la importancia de “Sistematizar lo que va cambiando para tener las herramientas necesarias” (PD4), e “implementar y poner en práctica lo que ya existe en los procesos de mediación pedagógica” (PD6). De estas unidades deriva la importancia de la sistematización y la implementación efectiva de cambios en las prácticas pedagógicas. Esto indica la necesidad de evaluar y documentar los cambios acontecidos en el hecho educativo, para facilitar el camino hacia la educación inclusiva, garantizando que estas modificaciones se traducen en prácticas efectivas y sostenibles que generen una cultura inclusiva en el centro educativo, en la línea de ideas que plantea Mateus et al. (2017).

Aunado a lo anterior, también se indica que: “Los docentes aprecian que todos los días vaya (la persona directora) a hacer visita a las aulas y a ayudar con los estudiantes” (PD1); “en ocasiones nos ayudamos entre los propios compañeros con algunos estudiantes”. Es reveladora la importancia del apoyo activo y el acompañamiento proporcionado por las personas directoras, así como por otras personas docentes y profesionales educativos. Esto indica que el apoyo y el acompañamiento pedagógico de la dirección es de vital importancia; pero, además, refleja cómo los propios docentes pueden desempeñar un papel preponderante en el apoyo mutuo y en el fortalecimiento de las prácticas de educación inclusiva, en línea con lo indicado por Leiva et al. (2019).

Las unidades de significado antes mencionadas concuerdan con los datos cuantitativos, ya que un 93.8% del personal directivo encuestado dice realizar acompañamiento al personal docente para dar seguimiento a las prácticas pedagógicas orientadas a la diversidad estudiantil; aspecto que refleja un compromiso significativo en la promoción de la educación inclusiva. Esto deja entrever una fuerte cultura de apoyo y colaboración desde la gestión de las instituciones educativas para mejorar constantemente las prácticas docentes y garantizar la inclusión del estudiantado, de acuerdo con lo planteado por Villalobos (2023).

## Prácticas administrativas para la promoción de la educación inclusiva

Con relación a las prácticas administrativas, en la figura 1 se puede observar que la categoría de prácticas administrativas comprende un total de cinco códigos. Por su parte, la tabla 2 muestra los códigos que componen esta categoría, así como su respectiva conceptualización.

**Tabla 2.**

*Definición de los códigos asociados a la categoría de prácticas administrativas.*

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Acceso físico y entorno inclusivo	Permite que las instalaciones y el entorno del centro educativo sean accesibles para todas las personas, incluyendo rampas, baños adaptados, espacios seguros y adecuados para el aprendizaje, señalización clara y recursos de apoyo visual, entre otros.
Participación y colaboración con la comunidad educativa	Participación activa y colaborativa de estudiantes, familias, personal docente y administrativo, así como otros actores relevantes en la toma de decisiones y la planificación de acciones inclusivas. Esto puede lograrse mediante la creación de comités, consejos escolares o redes de trabajo.
Promoción de la cultura de educación inclusiva	Implica la promoción de actividades que celebren la diversidad cultural, la inclusión de temas relevantes en el currículo y la prevención del acoso y el bullying, entre otros, para fomentar una cultura escolar basada en el respeto, la valoración de la diversidad y la no discriminación.
Seguimiento de buenas prácticas para la educación inclusiva:	Planificación, ejecución, seguimiento y control del proceso que permita la valoración del progreso institucional en función de la educación inclusiva. Puede lograrse por medio del PAT (planificación anual institucional), la articulación con la Direcciones Regionales (asesores y supervisores), entre otros.
Organismos de apoyo	Se refieren a instituciones, agencias, Juntas de Educación o Administrativas, programas o entidades que brindan apoyo, recursos o servicios en función de los procesos educativos de un centro escolar y de la comunidad educativa.

## Acceso físico y entorno inclusivo

En el análisis del código acceso físico y entorno inclusivo, llama la atención que las buenas prácticas administrativas de cuidado, mantenimiento y acceso físico, tales como aulas, patios, servicios sanitarios, gimnasios, zonas de juego, comedores, bibliotecas, pasillos, tecnología educativa, entre otros del centro educativo, influyen sobre los entornos inclusivos. En este sentido, el colectivo de las personas gestoras considera que un 76.6% cumple con las condiciones de accesibilidad que garantiza la educación inclusiva en sus centros educativos, en especial los procesos de matrícula son inclusivos sin importar la condición estudiantil. Estos datos revelan la importancia del acceso físico y entorno inclusivo en los centros educativos y se alinean con la perspectiva de Azorín y Villa (2024) sobre la inclusión como un derecho fundamental que requiere un compromiso basado en la responsabilidad colectiva. No obstante, los resultados más bajos se relacionan con los programas de apoyo informático, tal como se explica en el código uso de tecnologías educativas inclusivas. Esto plantea la necesidad de cerrar la brecha digital asegurando la conectividad y acceso, tal como se viene planteando en los últimos informes del Estado de la Educación (Programa de Estado de la Nación, 2021, 2023).

Otro aspecto relacionado a este código es lo indicado en la unidad de significado: "Entornos accesibles e inclusivos hacen que los chicos tengan una autoestima muy alta, más empoderados, chicos, creyendo en sí mismos, enamorados de su centro educativo" (PD2). Se observa cómo la práctica administrativa debe estimular y favorecer la seguridad emocional y la autoestima, para ello se requiere de proyectos y planes que prioricen la generación de acciones inclusivas. La planificación estratégica de prácticas de accesibilidad no solo para el desplazamiento o movilidad de las personas en los diferentes ambientes físicos de una institución, sino que, además, deben promover el favorecimiento de actitudes responsables y solidarias (Sales et al., 2018); que permitan el desarrollo de actividades lúdicas y buenos hábitos de convivencia. La relevancia de esta unidad de significado radica en que el acceso físico inclusivo debe permitir al estudiantado una interacción no solo autónoma e independiente, sino también emocional y de autoconocimiento; aspectos que quedan vinculados a los propuesto por Azorín y Villa (2024).

## Participación y colaboración con la comunidad educativa

En lo relacionado al código participación y colaboración con la comunidad educativa, se menciona la importancia de: “Compartir, analizar y concientizar a toda la comunidad educativa (padres, estudiantes y docentes), incluyendo la diversidad en los centros educativos” (PD6). Deriva de esta unidad que la participación de la comunidad educativa es clave para la organización y flexibilidad de la diversidad del estudiantado. Además, plantea el desafío de revisar permanentemente los procesos educativos en colaboración con las familias, estudiantes, y personal docente, es decir, de todos los actores sociales que, de una u otra manera, participan en la vida escolar (Mateus et al., 2017). En este sentido, la participación desempeña un papel crucial en la democratización de las decisiones, permitiendo que la comunidad educativa se sienta parte integrante y reconozca su identidad en entornos inclusivos. Esta amplia participación y colaboración se alinean estrechamente con la misión y visión institucional.

Sumado a lo anterior, el 86.2% de las personas directoras consideran que la educación inclusiva es incorporada en la misión y la visión de los centros educativos. Esto es indispensable en el aseguramiento de la educación inclusiva, ya que propicia el compromiso de los actores sociales de la comunidad educativa y la participación activa en comités, consejos escolares o redes de trabajo, además de favorecer la integración de la diversidad en todas sus dimensiones. Igualmente, el enfoque de involucramiento comunitario planteado por Ramírez-González y Quesada-Lacayo (2019) encuentra eco en estos altos porcentajes de personas directoras que consideran que la educación inclusiva está integrada en la misión y visión de los centros educativos. Además, favorece la participación activa en diferentes instancias de decisión, como comités, consejos escolares o redes de trabajo, tal como lo plantean Ruiz y Chen (2021), al destacar que la gestión educativa implica una secuencia de acciones coordinadas en relación con la planificación, organización, dirección y evaluación que involucran a los actores educativos antes comentados.

## Promoción de la cultura de educación inclusiva

Otro de los códigos asociado a las prácticas administrativas se refiere a la promoción de la cultura de educación inclusiva. Deriva de este código la importancia de la promoción de actividades que celebren la diversidad cultural, la inclusión de temas sustantivos del currículo y la prevención de cualquier tipo de violencia. En este sentido, el colectivo de personas gestoras indica que: “Las personas que convergen en el centro deben de encontrar valores que fomenten una adecuada relación para conocer la problemática de la variedad de estudiantes según sus necesidades y actitudes” (GF-D). Se constata la necesidad de construir una comunidad educativa con valores inclusivos y con planes de acción concretos y estratégicos tanto a corto como mediano y largo plazo, con el fin de potenciar una cultura inclusiva en el ambiente escolar. Esta visión coincide con lo planteado por Sales et al. (2018), quienes destacan la importancia de una cultura inclusiva en el entorno educativo y el papel fundamental de la comunidad educativa en su promoción.

Además de lo mencionado previamente, es relevante resaltar que algunas personas directivas han enfatizado que: “La cultura inclusiva existe, pero hay que definirla y promocionarla” (GF-D). Surge de esta unidad la trascendencia de promover espacios de reflexión en la comunidad educativa sobre aquellos aspectos que resulten estimulantes en el aseguramiento de valores, principios y acciones orientadas a la educación inclusiva, donde sus actores sociales se sientan valorados y protegidos. Este dato apoya la tesis de Durán et al. (2015) sobre la importancia de promover una cultura inclusiva mediante la reflexión y la promoción activa de valores y principios en el entorno educativo.

No obstante, a lo anterior también se suma que: “Las capacitaciones se brindan, pero no están siendo sensibles, lo que conlleva a replicar la misma conducta y problemática, sin interiorizar la cultura”

(PD1). Para potenciar la cultura de educación inclusiva, debe existir personal docente y administrativo capacitado en esta temática (Booth y Ainscow, 2015), de no ser así, se reducen las oportunidades de participación en la promoción de una cultura inclusiva. El crecimiento profesional se define en gran parte cuando existe una variedad de formación en diversos espacios, tales como congresos, talleres, redes académicas, foros, simposios, convivios, entre otros. Las capacitaciones deben visualizarse como procesos continuos pertinentes y necesarios para el fortalecimiento de la cultura institucional inclusiva.

Otro aspecto sustantivo de este código es lo relativo a la prevención de acoso u otros tipos de violencia y fomentar en su lugar una cultura escolar basada en el respeto, la valoración de la diversidad y la no discriminación. Esto concuerda con los datos cuantitativos del estudio, ya que un 95.1% afirma que los procesos de matrícula son inclusivos sin importar la condición estudiantil. Aspecto que evidencia una cultura de apoyo y colaboración en la matrícula estudiantil (Bechara, 2019; Pérez, 2023), en función de una cultura inclusiva, pertinente, amigable y orientada a la superación de barreras con resultados óptimos de ingreso y sostenibilidad estudiantil.

## Seguimiento de buenas prácticas para la educación inclusiva

Para el código denominado seguimiento de buenas prácticas para la educación inclusiva, se destacan varias unidades de significado que se relacionan con la planificación, ejecución, seguimiento y control del progreso institucional relacionado con la educación inclusiva. En primera instancia, aparece la unidad: "Hacemos actividades que permita la inclusión, no excluir sino incluir a todos, que todos participemos y colaboremos" (PD2). Destaca que la participación de todos los actores sociales es un aspecto crucial en la calidad integral de la gestión educativa.

La calidad de la educación inclusiva para que sea integral debe velar por el análisis cuidadoso de factores que contribuyen a la exclusión y tomar las medidas correctivas necesarias para su superación. Por ello, el seguimiento al desarrollo de las prácticas parte de la planificación institucional. Además, los gestores pueden guiarse por las buenas prácticas administrativas inclusivas que han permitido el logro de los objetivos, tal como propone Muntaner (2016). Este hallazgo resalta la importancia de la participación de todos los agentes en la gestión educativa; aspecto que coincide con la visión de Solla (2013) sobre la necesidad de velar por la inclusión mediante un análisis cuidadoso de los factores que contribuyen a la exclusión.

Aunado a lo anterior, la unidad de significado: "Todas las decisiones que van en el PAT (Plan Anual de Trabajo) son con el sentido en que toda la población recibe lo mismo, se trata por igual, no se le niega la accesibilidad al estudio" (PD3), al igual que: "muchos padres y madres de familia, familias en general, han buscado la escuela porque aquí encuentran ese apoyo para su niño" (PD5). Se evidencia, de esta manera, que la planificación permite la orientación en la toma de decisiones administrativas en función de la calidad de estudios y que se puede hacer diferencia entre una institución que contempla los principios de la educación inclusiva y otra que los tiene ausentes. Las buenas prácticas producto de un proceso planificado proporcionan programas de alta calidad educativa para todas las personas sin excepción y se concentra en la formación del alumnado. Esta perspectiva está alineada con las ideas de Ruiz y Chen (2021) sobre la necesidad de una gestión educativa que trascienda los aspectos tradicionales y promueva una educación inclusiva para todas las personas.

Las unidades de significado antes mencionadas concuerdan con los datos cuantitativos, ya que un 91.7% indica que el PAT considera la diversidad estudiantil, siendo este un elemento que denota un compromiso por parte de las personas gestoras con la educación inclusiva, al plasmar la variabilidad de las características, antecedentes, experiencias, habilidades y necesidades de las personas estudiantes dentro de un entorno educativo. En la planificación se busca garantizar (Solla, 2013) que todo el estudiantado tenga

igualdad de oportunidades para aprender y participar, independientemente de sus diferencias. Esto es fundamental para promover un entorno educativo enriquecedor, donde se respeten las diferencias individuales y se fomente el éxito académico y personal de todas las personas.

## Organismos de apoyo

El último de los códigos de prácticas administrativas se refiere a *Organismos de apoyo*. Deriva de este código la importancia que brindan los servicios de apoyo como las juntas de educación o administrativas u otros tipos de instituciones gubernamentales o no, en función de los procesos educativos de un centro escolar y de la comunidad educativa. En este sentido, el colectivo de personas gestoras señala que: “Buscando órganos, instituciones, o en el mismo centro los compañeros buscar apoyo para poder hacer la inclusión” (PD1). Es parte de las prácticas administrativas necesarias para contar con recursos financieros, didácticos, humanos, etc., requeridos para el buen desempeño de la educación inclusiva. Estos datos apoyan la importancia de establecer colaboraciones efectivas entre los diferentes actores educativos, lo cual está alineado con la visión de Cerdas-Montano (2017) sobre la responsabilidad colectiva en la promoción de la inclusión educativa y con la idea de Ruiz y Chen (2021), sobre la necesidad de una gestión educativa que involucre a toda la comunidad escolar para garantizar una educación inclusiva de calidad.

Aunado a lo anterior, destaca lo indicado por algunas personas directoras, al señalar que: “Cuento con el apoyo de la Junta de Educación que es un órgano de la institución para la promoción de entornos inclusivos” (PD1). Esto subraya la importancia de que organismos de apoyo de este tipo se convierten en parte del buen funcionamiento de los centros educativos públicos (García et al., 2023), con el propósito de asegurar que sus acciones estén alineadas con la política educativa y en particular con la educación inclusiva. Las unidades de significado previamente mencionadas coinciden con los datos cuantitativos, dado que un 86.3% de las personas directoras de instituciones gestionan acciones relacionadas con la educación inclusiva en colaboración con organismos de apoyo. Esto refleja claramente el establecimiento de una cultura de apoyo y colaboración entre dichos organismos y la gestión educativa centrada en la inclusión, en concordancia con la exposición de Booth y Ainscow (2015).

## CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo general de esta investigación, los datos evidencian que las prácticas de gestión que realizan las personas directoras promueven la educación inclusiva en los centros educativos. Los resultados obtenidos sugieren que estas prácticas administrativas no solo están orientadas hacia el cumplimiento de los objetivos curriculares, sino que también incorporan aspectos fundamentales para garantizar la inclusión de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales. Sin embargo, es crucial reconocer que este esfuerzo aún requiere un fortalecimiento continuo por parte de la gestión, donde se involucre a todos los actores participantes del proceso educativo.

Según los objetivos específicos propuestos, se observa que las prácticas curriculares lideradas por las personas directoras se perfilan como elementos fundamentales para la gestión educativa y el fortalecimiento de la comunidad educativa, en términos de diversidad, creación de cultura y promoción de la educación inclusiva tanto dentro de la comunidad en general como entre el estudiantado en particular.

Los colectivos participantes han puesto el punto de mira en la necesidad de un currículo democrático y accesible. En este sentido, es necesario un enfoque que sobrepase las necesidades individuales y que enfatice en los derechos humanos. Al respecto, un currículo para la educación inclusiva beneficia a toda

la comunidad, especialmente al estudiantado sin discriminar en torno a características personales y mejorando la experiencia educativa.

En cuanto a la formación profesional en educación inclusiva, destaca como una preocupación común de la comunidad participante. En este sentido, la escasa capacitación recibida acentúa la importancia de una formación actualizada, pertinente y con base científica, para evitar que tanto personas gestoras como el colectivo docente se queden desactualizadas en materia de educación inclusiva.

Al igual que en el caso anterior, se evidencia interés en torno al uso de la tecnología educativa, concretamente surge inquietud sobre la necesidad de infraestructuras y recursos tecnológicos que desbloqueen las brechas generadas en cuanto al uso, formación y acceso, a la vez que promuevan la equidad en el aprendizaje. Cabe destacar, de igual manera, la necesaria revisión de los programas informáticos utilizados actualmente, para su evaluación y mejora en torno a la educación inclusiva.

No menos importante es el apoyo y acompañamiento pedagógico desde la gestión educativa para el mejoramiento de las prácticas docentes y la promoción de la educación inclusiva. En este sentido, se torna necesario el compromiso de todos los agentes intervinientes en el proceso educativo para el establecimiento de acciones curriculares por y para la educación inclusiva.

En relación con las prácticas administrativas, se observa que estas contribuyen en la promoción de la educación inclusiva. Cabe destacar que están en función de las curriculares, es decir, es un binomio de acciones entre lo curricular y lo administrativo. En cuanto al acceso físico y entorno inclusivo, se visualiza que la mayoría de los centros cumplen con las condiciones de accesibilidad, especialmente en los procesos de matrícula, que se consideran inclusivos sin importar la condición estudiantil. Sin embargo, se identifica la necesidad de mejorar los programas de apoyo informáticos y cerrar la brecha digital. Además, se destaca que la promoción de la seguridad emocional y la autoestima del estudiantado a través de prácticas administrativas es esencial para su desarrollo integral, lo que va más allá de la mera movilidad física.

En lo referente a la participación y colaboración de la comunidad educativa, la participación activa de padres y madres, estudiantes, personal docente y otros actores sociales en la vida escolar es esencial para garantizar que los procesos educativos se adapten a la diversidad del colectivo discente. Además, la incorporación de la educación inclusiva en la misión y visión de los centros educativos demuestra un compromiso institucional con la diversidad y la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Esta democratización de la participación y colaboración contribuye a la construcción de entornos inclusivos.

Aunado a lo anterior, para que esta participación tenga efectos positivos sobre la comunidad educativa, hay que promover una cultura de educación inclusiva que celebre la diversidad, integre temas relevantes en el currículo y prevenga la violencia. La construcción de una comunidad educativa con valores inclusivos y la implementación de planes estratégicos a corto, mediano y largo plazo son esenciales para fomentar una cultura inclusiva en la institución. Además, es crucial la capacitación del personal docente y administrativo en esta temática. Por lo tanto, el fomento de la participación y la promoción de una cultura inclusiva son elementos esenciales para la construcción de entornos educativos que atiendan eficazmente a la diversidad del estudiantado.

En cuanto al seguimiento de buenas prácticas para la educación inclusiva, se pone de manifiesto la importancia de la planificación, ejecución y control de prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Estos hallazgos concuerdan con los datos cuantitativos que indican que la planificación institucional considera la diversidad estudiantil en un alto porcentaje de casos. Esto demuestra un compromiso por parte de los gestores educativos de la provincia de Heredia en garantizar igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, sin importar sus diferencias, lo que promueve un ambiente educativo inclusivo.

Finalmente, organismos de apoyo subrayan la relevancia de la cooperación de diferentes instituciones, servicios u otros para lograr las metas estructuradas en la planificación del centro educativo. Estos organismos desempeñan un papel crucial en la provisión de recursos y apoyo necesario para el funcionamiento de la educación inclusiva. La colaboración con estos organismos es esencial para garantizar que las acciones emprendidas por las instituciones educativas estén alineadas con la política educativa y, en particular, con la promoción de la educación inclusiva.

Como es habitual en estudios de investigación educativa, se han detectado algunas limitaciones. Al respecto, destaca la imposibilidad de generalizar los resultados a nivel nacional, por la focalización en una sola provincia y la falta de representatividad en torno la diversidad geográfica costarricense. Por otro lado, sería importante el desarrollo de un estudio a nivel nacional que permita tener mayor amplitud de lo que acontece en torno a la educación inclusiva en las diferentes provincias. Además, sería adecuado conocer la perspectiva sobre educación inclusiva del estudiantado, como protagonistas del proceso educativo.

En conclusión, este estudio destaca la importancia del liderazgo en la promoción de entornos educativos inclusivos, identificando áreas claves en torno a las prácticas curriculares y administrativas que requieren atención y acciones concretas. Para desarrollar la educación inclusiva, es esencial proponer sugerencias específicas basadas en buenas prácticas desde la gestión. Se sugiere que futuras investigaciones aborden cómo las estrategias de liderazgo efectivas pueden ser implementadas como buenas prácticas para fomentar la inclusión en entornos educativos diversos. Esto puede incluir el análisis detallado de programas y políticas existentes que han demostrado ser exitosos en promover la inclusión, así como la identificación de barreras y desafíos en su implementación. Además, se recomienda el desarrollo de estudios desde un enfoque de educación comparada entre diferentes contextos educativos para comprender mejor cuáles prácticas son más efectivas en diferentes entornos.

Al mismo tiempo, es fundamental explorar cómo las buenas prácticas desde la gestión pueden ser adaptadas y personalizadas para abordar las necesidades específicas de diferentes comunidades educativas. Estas investigaciones pueden proporcionar nuevas evidencias empíricas sobre cuáles estrategias son más efectivas en la promoción de la educación inclusiva y cómo pueden ser implementadas de manera sostenible en diversos contextos escolares. En última instancia, al centrarse en las buenas prácticas desde la gestión, se puede avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y accesibles para todo el estudiantado.

## AGRADECIMIENTO

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

## REFERENCIAS

- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Azorín, C., y Villa, S. (2024). ¿Cómo apoyar a las escuelas en el desarrollo de prácticas más inclusivas? Explorando recursos y herramientas. *Revista complutense de educación*, 35(1), 115-124. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82729>

- Bechara, A. (2019). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa. (Plan Nacional de Discapacidad). <https://www.argentina.gob.ar/andis/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva>
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage
- Bisquerra, R. (Ed). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Camarena, I. (2023) Buenas prácticas de gestión educativa implementada durante la pandemia de COVID-19 en bachillerato tecnológico de Jalisco. *Gestión de la educación* 9(2), 1-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/54137>
- Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J.A. y Torres, N. y Fallas-Vargas, M.A. (2017). Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: percepción del colectivo docente y la dirección. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 95-122. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.5>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Gobierno de Costa Rica.
- Durán, R., Estay-Niculcar, C. y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula abierta*, 43(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- Esperanza, N. E. y Gómez, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]*. Repositorio institucional. . <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19474/BeltranHernandezNubiaEsperanza2016.pdf?sequence=1>
- García-Martínez, J. A., Cerdas-Montano, V. y Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- García-Martínez, J.A., Chen-Quesada, E., Ruíz-Chaves, W. y León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 55-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Editorial Síntesis.
- Leiva, M., Gairín, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*, 48(3), 291-300 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/189046>
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a14.pdf>

- Muntaner, J., Roselló, M. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Pérez, I. C. (2023). Buenas prácticas de gestión educativa implementadas durante la pandemia de COVID-19 en bachilleratos tecnológicos de Jalisco. *Gestión de la Educación*, 9(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/54137>
- Programa de Estado de la Nación. (2021). Octavo Informe Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación. Gobierno de Costa Rica.
- Programa de Estado de la Nación. (2023) IX Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación. Gobierno de Costa Rica.
- Ramírez-González, M. del R. y Quesada-Lacayo, J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 37-47. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2483>
- Ruiz, W. y Chen, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En Cascante, J., Campos, J. y Ruiz, W. (Eds.). *Experiencias de Gestión Educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19* (pp.40-46). Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública. <http://hdl.handle.net/11056/22140>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., y García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200433&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200433&script=sci_arttext)
- Sánchez-Morrillo, C. F., Maldonado-Palacios, I. A., Maldonado-Palacios, G. M., Morocho-Palacios, H. F. y Cuenca-Cumbicos, K. M. (2024). Desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales para la educación inclusiva. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 740 - 750. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1913>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_en\\_educacion\\_inclusiva\\_vok.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf)
- 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>
- Villalobos, M. (2023). Gestión del proceso inclusivo de estudiantes con sordera del Liceo Dr. Vicente Lachner Sandoval. *Gestión de la Educación* 9(2). <https://doi.org/10.15517/rge.v9i2.54698>