

Percepciones y valoraciones del personal docente y directivo sobre la educación inclusiva en el circuito educativo costarricense

Perceptions and Assessments of Teaching and Administrative Staff Regarding Inclusive Education in Costa Rican Educational Institutions

Percepções e Avaliações do Corpo Docente e Gestor sobre a Educação Inclusiva em Instituições Educacionais Costarriquenhas

Yanixa Miranda Benavides
Universidad Nacional
ROR <https://ror.org/01t466c14>
Heredia, Costa Rica

yanixa.miranda.benavides@una.ac.cr

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8133-8497>

Karla Miranda Benavides
Universidad Nacional
ROR <https://ror.org/01t466c14>
Heredia, Costa Rica

karla.miranda.benavides@una.ac.cr

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5862-492X>

Recibido – Received – Recebido: 12/06/2025 Corregido – Revised – Revisado: 16/09/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 14/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v27iespecial.5892>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5892>

Resumen: Este artículo describe las percepciones del personal docente y de los equipos directivos de centros educativos del circuito 01 de la provincia de Heredia, Costa Rica, en relación con la educación inclusiva. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo. La muestra se definió considerando centros educativos con más de 250 estudiantes, con trayectoria en procesos de inclusión y con disponibilidad para participar en el estudio. La conformación de la muestra incluyó a 20 personas docentes que atienden grupos con inclusión y a 10 personas de equipos directivos de instituciones públicas del circuito señalado. Para ambos grupos, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para la recolección de datos. El estudio se estructuró en torno a seis categorías establecidas en la política de inclusión. Los hallazgos revelan barreras estructurales y organizativas que obstaculizan la implementación de dichas políticas; a la vez que destacan oportunidades reconocidas por el personal educativo para fortalecer su aplicación. Se incluyen, además, recomendaciones prácticas derivadas de la experiencia de docentes y de personal directivo. La investigación concluye que existe una brecha significativa entre la normativa establecida y su aplicación en los centros educativos, lo cual limita el alcance de una educación verdaderamente inclusiva. Estos resultados aportan insumos valiosos para orientar la toma de decisiones del personal docente y administrativo, lo cual aporta en el fortalecimiento de una gestión educativa pública más contextualizada y equitativa.

Palabras claves: educación inclusiva, personal académico docente, percepción, actualización de los conocimientos, gestión educacional.

Abstract: This article describes the perceptions of teaching and administrative staff from educational centers in Circuit 01 of Heredia Province, Costa Rica, regarding inclusive education. The study followed a qualitative approach with a descriptive design. The sample was defined by selecting educational centers with over 250 students, a background in inclusion processes, and willingness to participate in the study. The sample included 20 teachers who work with inclusive groups and 10 members of the management teams from public institutions within the specified circuit. Both groups answered a questionnaire with open- and closed-ended questions for data collection. The study was structured around six categories established in the national inclusion policy. The findings reveal structural and organizational barriers that hinder the implementation of these policies, while also highlighting opportunities identified by educational staff to strengthen their application. In addition, practical recommendations derived from the experiences of teachers and administrators are included. The research concludes that there is a significant

gap between established regulations and their implementation in schools, which limits the reach of truly inclusive education. These results provide valuable insights to guide decision-making by teaching and administrative personnel, contributing to the strengthening of a more contextualized and equitable public educational management system.

Keywords: inclusive education, teaching staff, perception, knowledge updating, educational management.

Resumo: Este artigo descreve as percepções do corpo docente e do pessoal gestor de centros educacionais do Circuito 01 da província de Heredia, Costa Rica, em relação à educação inclusiva. O estudo foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo. A amostra foi definida considerando centros educacionais com mais de 250 estudantes, com experiência prévia em processos de inclusão e com disponibilidade para participar da pesquisa. A amostra foi composta por 20 docentes que trabalham com turmas inclusivas e 10 integrantes de equipes gestoras de instituições públicas do referido circuito. Ambos os grupos responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas para a coleta de dados. O estudo foi estruturado em torno de seis categorias estabelecidas na política nacional de inclusão. Os resultados revelam barreiras estruturais e organizacionais que dificultam a implementação dessas políticas, ao mesmo tempo que evidenciam oportunidades reconhecidas pelo pessoal educacional para fortalecer sua aplicação. Além disso, incluem-se recomendações práticas derivadas da experiência de docentes e gestores. A pesquisa conclui que existe uma lacuna significativa entre as normativas estabelecidas e sua aplicação nos centros educacionais, o que limita o alcance de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esses resultados oferecem subsídios valiosos para orientar a tomada de decisões do corpo docente e administrativo, contribuindo para o fortalecimento de uma gestão educacional pública mais contextualizada e equitativa.

Palavras-chave: educação inclusiva, corpo docente, percepção, atualização de conhecimentos, gestão educacional.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en Costa Rica se ha abordado tradicionalmente desde el derecho universal a la educación, no obstante, con el avance de las políticas educativas, se ha planteado como uno de los pilares de equidad de la población que accede a los centros educativos del país. Esta política está vinculada con una agenda nacional e internacional que busca restaurar la justicia social y honrar a la diversidad.

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública es el órgano rector del sistema educativo costarricense, el cual se encuentra organizado en 27 direcciones regionales, las cuales supervisan los circuitos educativos que, a su vez, tienen bajo su responsabilidad la supervisión de las instituciones educativas de su jurisdicción. Para efectos de este estudio, se estudiará la Dirección Regional de Heredia del MEP, en específico los centros educativos del circuito 01 de Heredia.

La garantía a una educación inclusiva se encuentra amparada en el Decreto Ejecutivo 40955 del Ministerio de Educación Pública (2018), este establece las bases para garantizar el acceso universal, equitativo y de calidad para las personas, incluyendo el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la capacitación como procesos fundamentales de la educación inclusiva. Existe, además, la política curricular *Educar para una nueva ciudadanía* del Ministerio de Educación Pública (2015), con un enfoque en donde la inclusión contempla el acceso a la educación con participación y calidad de aprendizaje. Como marco regulatorio, también, se encuentra la política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017), la cual ubica a la persona como centro del proceso, articulando la equidad y la inclusión como principios rectores. Estas normativas buscan transformar las prácticas escolares, convirtiendo la diversidad en una fuerza institucional.

En este contexto, se requiere conocer respecto al Ministerio de Educación Pública: ¿Cómo se perciben e interpretan las políticas de educación inclusiva desde las voces de los actores clave? Interesa en este trabajo abordar las siguientes categorías de análisis: inclusión, estrategias aplicadas, barreras identificadas, recursos empleados y propuestas.

En este punto y ante la realidad de un sistema educativo en crisis, con problemas profundos y limitaciones presupuestarias, cobra relevancia escuchar las voces de quienes están en la primera línea de acción: el profesorado y los cuerpos directivos de las instituciones, quienes deben traducir las políticas en la práctica educativa.

La conceptualización de la educación inclusiva, desde una estructura teórica, se fundamenta en el principio de equidad y en el reconocimiento del derecho de todas las personas a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (UNESCO, 2020). Autores como Ruiz, Chen y García (2021), mencionan que:

la educación inclusiva tiene su base en la mejora de la sociedad desde la participación de las personas, sin importar su condición, en los procesos educativos; por ello, no discrimina sobre diferencias étnicas, físicas cognitivas, económicas, culturales, sexuales, religiosas, geográficas, identitarias, etc., posibilitando que, desde la diversidad, se promueva un enfoque basado en el respecto a los derechos humanos con una visión de justicia social (p.213).

La educación inclusiva se plantea como un eje fundamental para promover la equidad, la participación y la educación de calidad en el estudiantado, según Loáiciga (2021), quien menciona que no basta solo con la presencia física de las personas en las aulas, sino en priorizar, en borrar las barreras existentes de actitudes, de abordaje pedagógico y de acceso. Desde el abordaje pedagógico, es importante la implementación de nuevas prácticas que respondan a la diversidad. De acuerdo con lo planteado por Meléndez (2019), no se puede conversar de políticas inclusivas, si estas no se apegan a la realidad del contexto educativo, de tal forma que promuevan una participación en la creación de políticas orientadas a la flexibilización y al desarrollo de procesos basados en la realidad de los centros educativos con datos que permitan la toma de decisiones.

Las estrategias aplicadas se refieren a las tareas y a las metodologías de trabajo que utilizan los centros educativos para atender la inclusión en las instituciones. Es importante mencionar que es necesaria una estructura organizacional para respaldar los procesos de inclusión. Un apoyo de la gestión y la creación de una cultura organizacional comprometida son de vital importancia para garantizar un ambiente inclusivo (García *et al.*, 2023b). Por su parte, Somma (2020) menciona que el proceso de transición hacia la transformación requiere un mecanismo reflexivo –el cual va más allá de la aplicación de instrumentos técnicos–, con globalidad de creencias, actitudes, expectativas y respeto a la diversidad.

Las estrategias además deben ir acompañadas de apoyo educativo para hacer efectivo el desarrollo de la inclusión. El trabajo de investigación de Coka *et al.* (2023) indica que el diseño universal para el aprendizaje pretende la sistematización de tareas, recursos, formas de abordaje metodológico y evaluación, estos buscan un abordaje integral a toda la diversidad de población. La participación de los apoyos educativos determina el éxito o la exclusión de las poblaciones más vulnerables, brindando herramientas que permitan el acompañamiento a las poblaciones que requieran la implementación de estrategias.

Con respecto a las barreras, estas se identifican como dificultades que impiden la correcta ejecución de las políticas de inclusión por parte de las personas gestoras. La UNESCO (2022) indica que las barreras educativas se perpetúan con sistemas que no logran adaptarse a la diversidad del estudiantado, limitando las oportunidades de un desarrollo integral de la educación.

Ante contextos educativos de emergencia y dificultades, la función de los equipos directivos y del profesorado es procurar el cumplimiento de los objetivos de la organización, asumiendo un rol fundamental en el proceso administrativo, entendido como “el conjunto de fases o pasos que se interrelacionan y forman un sistema integral que trata de cumplir ciertos objetivos” (Acosta, 2022, p. 22).

Numerosos centros educativos carecen de recursos humanos especializados, de infraestructura adaptada y de procesos de formación continua para el personal docente y administrativo.

A esto, se suma una gestión institucional que, en muchos casos, se mantiene bajo esquemas verticales, burocráticos y poco sensibles a la diversidad. En este contexto, los centros educativos enfrentan el desafío de implementar políticas inclusivas, sin contar con el acompañamiento ni con los recursos suficientes para ejecutarlas. La discrepancia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana genera tensiones que afectan la calidad y la equidad del proceso educativo.

Los recursos empleados se refieren a aquellos factores con que cuenta la organización para ejecutar las políticas de inclusión. Uno de los principales actores en la gestión y en la implementación de políticas inclusivas en la educación pública es la persona docente, la cual juega un rol fundamental en la aplicación de la normativa. Torrealba Mendoza y González Carballo (2020) mencionan que existen limitantes en la formación continua de docentes y existen vacíos importantes e interpretaciones muy diferentes en los temas de inclusión; si bien el profesorado presenta una buena disposición a procesos de inclusión educativa, se encuentra con estos limitantes. Autores como Velázquez y Núñez (2022) señalan que las personas responsables se enfrentan a procesos de inclusión educativa sin el adecuado acompañamiento institucional, generando sobrecarga laboral y con recursos limitados a las exigencias del proceso. Por esto, la importancia de una gestión educativa que facilite las condiciones adecuadas para la formación y el apoyo profesional. Adicionalmente, los autores refieren que estos procesos de formación deben incluir un marco de competencias que incluya: actitudes inclusivas, dominio de estrategias didácticas diferenciadas, habilidades colaborativas y disposición al aprendizaje continuo.

En la actualidad, los centros de enseñanza se encuentran frente a la disyuntiva de implementar políticas inclusivas con poco acompañamiento, reafirmando lo planteado por Ruiz, Chen y García (2021), quienes exponen:

este acompañamiento a la persona docente como parte de la gestión que realiza la persona gestora es un aspecto medular de la gestión pedagógica y no se puede llevar a cabo si no se conoce de gestión educativa y sus modelos (p. 44).

En este escenario, se plantea la necesidad de obtener un mejor conocimiento respecto a cómo las políticas de inclusión son percibidas e interpretadas desde las voces de las personas responsables: los equipos directivos, quienes efectúan el liderazgo institucional y quienes desarrollan la práctica pedagógica.

Resulta fundamental para comprender la realidad de los centros educativos, analizar si la cotidianidad se aproxima o se aleja de los lineamientos oficiales del Ministerio de Educación Pública. El rol que poseen los involucrados directos en la implementación de las políticas de inclusión educativa es de gran valor, en virtud de su experiencia en el día a día dentro de las instituciones educativas, esto les permite identificar cuáles son los desafíos para contribuir a una implementación contextualizada de la inclusión educativa.

Las propuestas se visualizan como aquellas alternativas que plantea el sistema educativo costarricense como solución a las barreras. Se han planteado a lo largo de los años nuevas estrategias y programas que buscan mejorar la educación hacia espacios cada vez más inclusivos, pero alejados del acompañamiento y de los recursos para mantenerse en el tiempo, según lo refieren autores como León-Salas (2020) y Alfaro-Salazar (2020). Dicha realidad no se limita al contexto costarricense, sino que ocurre en otros contextos educativos, los cuales buscan construir un sistema de transformación estructural hacia una cultura que valore la diversidad (González, 2018).

El objetivo de este trabajo es describir las valoraciones del personal docente y de los directores de centros educativos del circuito 01 de la provincia de Heredia, en relación con la inclusión educativa en los centros de enseñanza.

Ante la realidad de un sistema educativo costarricense con capacidades limitadas, cobra relevancia escuchar las voces de quienes están en la primera línea de acción: el profesorado y los cuerpos directivos que deben traducir las políticas en la práctica educativa, tal como lo expone el Programa Estado de la Nación (2023): “existe una falta de capacidades administrativas y técnicas que permitan transformar los resultados en información y conocimiento para el mejorar la calidad y equidad educativa” (p. 161).

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, orientado a identificar percepciones de los participantes en relación con la educación inclusiva, con base en las categorías señaladas en la política de educación inclusiva. Valle et al. (2022) mencionan que este tipo de método se utiliza para “describir la percepción de un tema por un grupo específico de actores; entonces, necesitamos otra forma de aproximarnos: el enfoque cualitativo nos permitirá tener una mejor comprensión” (p. 9).

La población utilizada para esta investigación consideró a centros educativos del circuito 01 de Heredia que cumplieran con 3 criterios establecidos por el equipo investigador: una población estudiantil de más de 250 estudiantes, con experiencia en procesos de inclusión educativa y con disponibilidad para participar en el estudio.

La muestra del estudio estuvo conformada por 20 funcionarios del Ministerio de Educación Pública del circuito 01 de Heredia, quienes atienden grupos con inclusión de los diferentes niveles, y por 10 personas directoras de las instituciones públicas del circuito 01 de Heredia. Se tomaron en consideración dos personas docentes por centro educativo, de las cuales participaron: diez docentes del nivel de primaria, cuatro docentes de preescolar y seis docentes de secundaria.

Se trabajó con un muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo es recomendado en investigaciones cualitativas cuando se busca profundidad, más que representatividad estadística (Patton, 2015). La selección se basó en participación voluntaria y disponibilidad de los participantes, lo cual garantiza una muestra representativa en cuanto a diversidad de niveles educativos, años de experiencia y formación en inclusión educativa.

Se utilizó la técnica de recolección de datos de cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2023), los cuestionarios mixtos con un diseño integrado permiten desarrollar los procesos de triangulación y de la validez interna de la investigación educativa.

Para efectos de este estudio, se diseñaron dos cuestionarios para la recolección de datos: un primer cuestionario, conformado por diez ítems de preguntas abiertas y cerradas, dirigido a personas que ocupan cargos de dirección en el centro educativo. Un segundo cuestionario, dirigido al cuerpo docente también con preguntas abiertas y cerradas. Cada cuestionario orienta las preguntas de acuerdo con el área de desempeño del participante.

Para garantizar la validez de los cuestionarios utilizados, se llevó a cabo un criterio de juicio de expertos que, de acuerdo con Corral (2022), se utiliza “para verificar y certificar la claridad y coherencia de las preguntas, tareas, reactivos y/o proposiciones seleccionadas, sin sesgos que afecten las respuestas de los sujetos informantes” (p. 18). Para ello, se facilitaron los cuestionarios a dos expertos en educación inclusiva, con experiencia en gestión educativa y en docencia en el sector público, y quienes han gestionado procesos de investigación en la temática. La cantidad de validadores obedece a un muestreo intencional o a conveniencia, este tipo de estudios se caracterizan porque “cumplen con características de interés del investigador, además de seleccionar intencionalmente a los individuos de la población” (Hernández y Carpio, 2019, p. 79), mediante la inclusión de únicamente aquellas personas que cumplieran con los criterios de inclusión definidos por el equipo investigador, los cuales contaban con la disponibilidad para participar en el estudio. Este enfoque permitió asegurar que la muestra estuviera compuesta por individuos capaces de aportar información relevante y pertinente para los objetivos de la investigación.

Cada persona experta evaluó los ítems correspondientes a cada cuestionario, según los criterios de claridad, teoría, pertinencia, relevancia práctica y sensibilidad ética. Además, se analizó la secuencialidad de las preguntas y la adecuación de las escalas de respuestas y su aplicación práctica en contextos educativos. Con base en las observaciones realizadas, se aplicaron los ajustes correspondientes para una mejora en precisión, relevancia y utilidad analítica del cuestionario para fines de la investigación.

La aplicación de los instrumentos se realizó mediante formularios digitales en el mes correspondiente a la recopilación de datos. Se respetaron los principios éticos en la investigación educativa, garantizando confidencialidad, anonimato y el consentimiento informado tácito, vinculado únicamente al uso académico e investigativo.

Estos argumentos se alinean con las pautas propuestas por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011) para la investigación educativa.

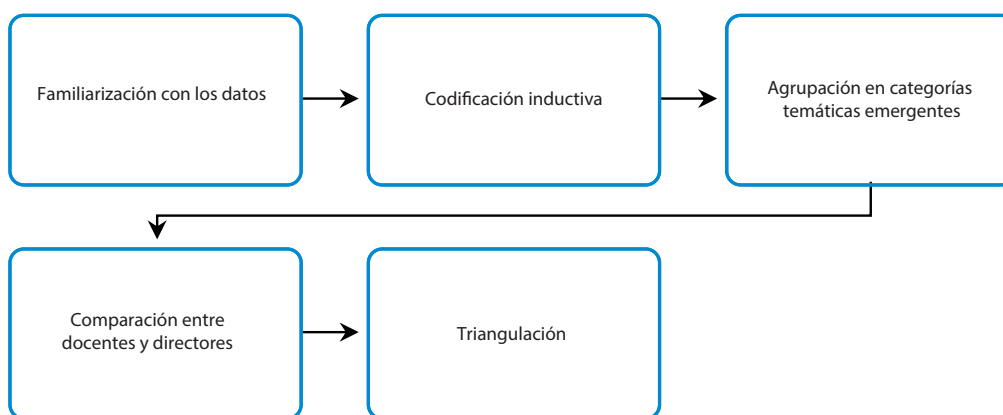
Mediante las preguntas abiertas se abordan factores clave como, por ejemplo, los recursos, la formación, el acceso y el conocimiento normativo. A la vez, se busca una comprensión profunda de significados, evaluaciones y propuestas hechas por las personas participantes de los centros educativos. Las preguntas cerradas brindaron datos de relevancia que permiten establecer frecuencias y porcentajes, y las preguntas abiertas permitieron rescatar contenidos discursivos y experienciales.

El abordaje de las preguntas cerradas se da desde el campo cuantitativo mediante la descripción; mientras que las respuestas abiertas fueron examinadas según el proceso propuesto por Braun y Clarke (2006). Además, este análisis incluyó una triangulación con los marcos normativos del Ministerio de Educación Pública (2019; 2022) y con la producción científica sobre el tema de inclusión y de gestión escolar.

El estudio realizado se limitó a estas técnicas de recolección de datos, considerando la disponibilidad de las personas funcionarias de las instituciones de educación pública. Para futuros estudios se sugiere la aplicación de otras técnicas tales como grupos focales y entrevistas a profundidad.

En cuanto al análisis de datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006), la cual permitió identificar, organizar y analizar patrones significativos dentro de las respuestas cualitativas. Este análisis se llevó a cabo en cinco fases:

Figura 1. Fases de análisis del estudio realizado



Nota. La figura muestra las etapas en las que se condujo el estudio realizado en el circuito 01 de Heredia en el año 2025.

En la primera fase, denominada: familiarización con los datos, se realizó la lectura de las respuestas abiertas recolectadas por medio de los dos cuestionarios aplicados. En este punto, se buscaba una comprensión profunda sobre los contenidos de las respuestas y el contexto, con ello se identificaron patrones iniciales y respuestas frecuentes entre los participantes. Esta inmersión inicial permitió al equipo investigador desarrollar sensibilidad interpretativa frente a los matices de las respuestas, tal como lo mencionan Braun y Clarke (2006).

En la segunda fase, de codificación inductiva, se recopilaron palabras clave, frases y unidades de significado relevantes que se repetían o que resaltan por su contenido conceptual. Así, la codificación fue inductiva, emergida de los datos y no se derivó de las categorías preestablecidas. Esta forma de análisis permite retener la riqueza del discurso del participante y no se reduce a esquemas prefabricados, lo cual es relevante para enfocar la investigación cualitativa e interpretativa (Saldaña, 2021).

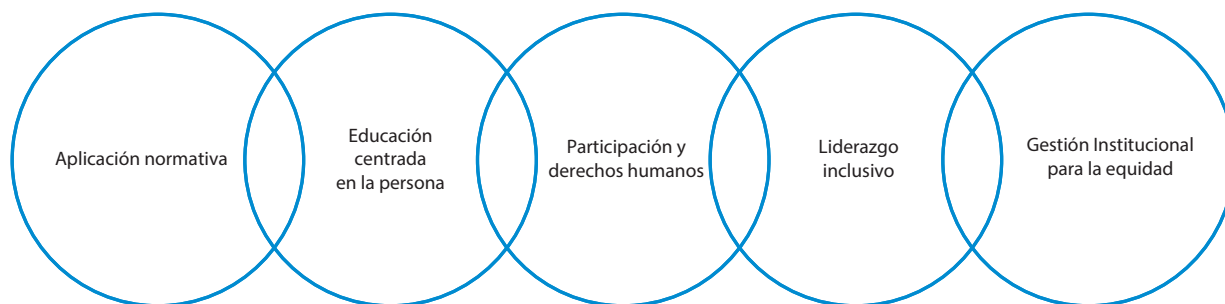
En la tercera etapa, de agrupación en categorías emergentes, los códigos obtenidos fueron organizados en agrupaciones temáticas más amplias, basadas en criterios de similitud semántica, conexión lógica o contraste entre conceptos. Esta organización dio lugar a categorías que reflejan dimensiones clave del fenómeno estudiado. Se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Concepciones de la inclusión: esta categoría agrupa las concepciones y las interpretaciones que el personal docente y directivo da al término inclusión educativa.
- Estrategias aplicadas: se refieren a las estrategias y a las acciones concretas aplicadas para atender la diversidad en el centro.
- Barreras: incluyen todas las barreras que dificultan la aplicación efectiva de la inclusión educativa.
- Recursos: se refieren a materiales, recursos normativos y humanos necesarios para implementar la inclusión.
- Percepciones acerca de la normativa ministerial en torno a la inclusión: se refiere a las críticas que hacen personas docentes y directivos a las políticas de inclusión formuladas por el ente rector.
- Propuestas: incluye las propuestas realizadas por los actores para mejorar la inclusión.

En la cuarta etapa, de comparación entre las opiniones de los grupos participantes, se efectúa una comparación sistemática entre los discursos de las personas docentes y de las personas que dirigen las instituciones educativas, tomando en cuenta coincidencias, divergencias y omisiones. Este contraste permitió evidenciar cómo cada grupo percibe, interpreta y aplica las políticas de inclusión educativa desde su rol institucional, revelando diferencias significativas en su grado de apropiación, expectativas y nivel de acción.

La última etapa, de triangulación con las políticas del Ministerio de Educación Pública y literatura científica, corresponde a los hallazgos contrastados con los marcos normativos oficiales. Se establecen a continuación:

Figura 2. Ejes de la Inclusión Educativa del Ministerio de Educación Pública



Nota. Decreto Ejecutivo 40955 del Ministerio de Educación Pública y la política educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017).

Esta triangulación permitió validar la consistencia de los resultados y profundizar la interpretación crítica del grado de alineación o de distancia entre la normativa y la práctica educativa real (Ver Figura 2).

El análisis realizado se respalda con matrices de clasificación y conteo, con el fin de evaluar tanto la frecuencia de las menciones, como la profundidad conceptual de los discursos.

Estas categorías asistieron en la estructuración del análisis interpretativo y reflejaron la complejidad del fenómeno investigado (Saldaña, 2021, p. 134). Finalmente, se abordó una triangulación de resultados entre los discursos de los participantes, los postulados del Ministerio de Educación Pública y los referentes teóricos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio realizado permitió la exploración de las percepciones de las personas docentes y de quienes dirigen las instituciones, en relación con la inclusión educativa en el circuito 01 de la provincia de Heredia. Las valoraciones fueron agrupadas en seis categorías, las cuales muestran la comparación entre la práctica docente y su contraste con el marco normativo de las políticas educativas del Ministerio de Educación Pública.

Tomando como referencia las categorías de análisis establecidas, se agruparon las opiniones de los grupos participantes en el estudio en las diferentes temáticas. En la Tabla 1, se presentan las categorías identificadas y la frecuencia de las respuestas obtenidas.

Tabla 1

Codificación temática de las respuestas de las personas docentes y directores

Categoría	Menciones	
	Docentes	Directores
Concepciones de inclusión	acceso (4), igualdad (3), oportunidades (3), diversidad (2),	igualdad (2), oportunidades (2)
Estrategias aplicadas	apoyo (11), adecuaciones (3), colaboración (2), flexibilidad (1)	apoyo (4) - sin estrategias pedagógicas claras
Barreras	falta (1) - escasa profundización	falta (2) - centrado en gestión y personal
Recursos	capacitación (7), materiales (4), humano (1), económico (1)	humano (2), económico (2), capacitación (2)
Percepciones acerca de la normativa ministerial en torno a la inclusión	uso de "no" (8), "sin" (4)	uso de "no" (7), "sin" (2), "error" (1)
Propuestas	formación (1) poco desarrollo propositivo	formación (2), recurso humano (2), disminuir matrícula (1)

Nota. En la tabla se muestra el nivel de frecuencia de respuestas según las categorías de análisis de las respuestas de las personas participantes en el estudio en el año 2025.

A continuación, se discuten los hallazgos para cada una de las categorías identificadas:

Concepciones de inclusión: Ambos grupos reconocen la importancia de la educación inclusiva. Se identifica que el enfoque de las personas docentes se orienta desde una visión pedagógica y que el enfoque de las personas en puestos de dirección lo abordan desde la normativa y la gestión administrativa.

Se evidencia que existe un conocimiento amplio sobre los principios de diversidad, equidad, adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada, lo cual se alinea con lo postulado por García et al. (2023a) y por Somma (2020). Estos autores mencionan que, en la implementación de una educación inclusiva, se reconoce la importancia de la diversidad como pilar fundamental del proceso educativo, lo cual permite una mayor asimilación y aplicación en las necesidades específicas del estudiantado.

El abordaje de personas que dirigen los centros educativos se desarrolla desde la labor sustantiva de orientación más normativa y administrativa, con un enfoque de recursos, aplicación de directrices y circulares del Ministerio de Educación Pública. Se refleja que su función cumple un rol técnico y operativo, y se tiende a alejar de las realidades de las aulas en contextos de vulnerabilidad.

El rol directivo toma un papel fundamental en la gestión, como lo argumentan Ainscow (2020) y Mendoza Ruiz (2020), quienes exponen que la inclusión únicamente puede concretarse a través de liderazgos educativos comprometidos, como la capacidad de construir culturas organizacionales colaborativas y dirigidas a espacios pedagógicos inclusivos. La ausencia de un liderazgo transformacional en las instituciones educativas restringe la capacidad institucional para fomentar procesos de equidad.

Estrategias implementadas: Las personas educadoras indican que, en los procesos de inclusión, implementan estrategias tales como la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y la planificación flexible. Estas estrategias reflejan: la comprensión operativa ante el nivel de atención primaria de la población y la importancia de la adaptación del currículo a las necesidades de las personas estudiantes. No obstante, señalan que estas acciones se ven sujetas a restricciones estructurales, incluyendo la insuficiencia de tiempo, de recursos materiales y de asistencia técnica.

Desde el rol de las personas que dirigen las instituciones, se enfatiza la perspectiva de la administración del centro educativo, evidenciando las limitaciones generadas en la escasez de recursos y los desafíos administrativos, lo cual provoca una desvinculación de las estrategias y de la toma de decisiones. Esta desconexión corrobora lo postulado por Morales (2017), quien señala que la inclusión persiste, en numerosas instancias, como un discurso normativo que se acata parcialmente y de manera paliativa.

Camacho y Domich (2023) argumentan que es de vital importancia fortalecer el apoyo técnico al cuerpo docente responsable de la atención primaria, así como al resto del personal, garantizando procesos de formación continua e incentivando un liderazgo que promueva una mayor sensibilidad hacia la diversidad. Estas circunstancias posibilitan superar las respuestas fragmentadas y progresar hacia una administración educativa orientada hacia el estudiantado.

Barreras: En ambos grupos, se resalta que las principales barreras poseen un fondo estructural, debido a que no se poseen todos los recursos necesarios para una educación inclusiva de calidad: la escasez de personal en áreas especializadas de atención, la sobrecarga de funciones, el tamaño de los grupos, la falta de recursos y las malas condiciones de infraestructura. Como también lo señalan García et al. (2023a), quienes detectan un déficit histórico en términos de condiciones mínimas en el sistema educativo de Costa Rica y que, cada vez, se ven más acrecentadas en los espacios educativos.

Para las personas docentes, se menciona con frecuencia: la falta de tiempo y de espacios para la planificación diferenciada, la atención de grupos de 30 a 35 personas estudiantes y la necesidad de responder a múltiples programas institucionales. Mientras que, al mismo tiempo, se carece de los recursos apropiados, según las demandas de la población estudiantil y de las familias, lo cual genera una gran frustración en el profesorado.

En muchos casos, incluso las personas docentes asumen los costos de equipos y de materiales para facilitar la atención del estudiantado y sus demandas de inclusión educativa. En este punto, es de interés mencionar que la mayoría de las percepciones provienen de las personas docentes, lo que refuerza la responsabilidad y el compromiso que asumen quienes están con el primer nivel de atención, y se ven impactadas por las restricciones estructurales. Se requiere revisar, analizar y actualizar las políticas educativas desde la participación de los diferentes actores del sistema educativo. Por su parte, la UNESCO (2023) señala que la inclusión requiere un trabajo articulado entre las comunidades educativas, docentes y de personal directivo para el desarrollo de una gobernanza equitativa. Por otra parte, Booth y Ainscow (2021) proponen que la revisión de las políticas requiere procesos reflexivos sobre las culturas escolares y las condiciones sociales que generan exclusión.

Recursos: En esta categoría, se identifica la escasez de recursos como una restricción crítica. Los educadores exigen materiales adaptados, tecnologías de fácil acceso y oportunidades para la formación continua. Las personas en equipos directivos subrayan la insuficiencia de presupuesto, de personal y de apoyo técnico. Estas deficiencias amplían la brecha que existe entre el ideario de educación inclusiva en Costa Rica y lo que actualmente ocurre en las aulas de los centros educativos. Las observaciones indican una ausencia de soporte y regulaciones poco contextualizadas a cada institución educativa.

Ainscow (2020) y UNESCO (2024) resaltan lo fundamental de generar una inversión en el sistema educativo que permita una inversión continua en accesibilidad, equidad y desarrollo profesional. La escasez de dichos recursos repercute directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y en la posibilidad de modificar la cultura institucional hacia una inclusión auténtica y sostenible.

A pesar de esta necesidad, se identifica que en lugar de gestionar una evaluación integral y asignar los recursos necesarios, se ven limitados los recursos y se genera una mayor recarga en el profesorado, ante la disminución de lecciones de atención y la coordinación de trabajos integrales de atención con la comunidad educativa.

Percepciones acerca de la normativa ministerial en torno a la inclusión: En este aspecto en particular, se consideraron como referentes el Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP (2018), la Política Curricular Educar para una nueva ciudadanía (2016) y la Política Pública La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017). El propósito fue identificar cómo el personal educativo valora la pertinencia, aplicabilidad y coherencia de dichas disposiciones en el contexto escolar cotidiano.

Se evidencian opiniones encontradas sobre la gestión del ente rector. Se reconoce el apoyo pertinente de las autoridades institucionales, no obstante, se señala la existencia de una falta de contextualización de las normas y sus orientaciones, las cuales carecen de flexibilidad, lo que limita la implementación de forma adecuada de las políticas de inclusión en contextos escolares. Esto se puede relacionar con lo expresado por Soto y Vargas (2022), quienes mencionan: la desvinculación existente en los procesos de gestión educativa en Costa Rica, los desafíos asociados a las realidades locales, afectando la autonomía institucional, y la sostenibilidad de las prácticas inclusivas en donde los procesos de gestión educativa en Costa Rica tienen desafíos asociados con la desvinculación de las políticas nacionales con las realidades locales, afectando la autonomía institucional y la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

También, de manera puntual, expresan que las acciones planteadas se realizan desde la administración reactiva, burocrática y distante de la realidad académica. Estas percepciones se refuerzan con los hallazgos de los autores León y Alfaro (2020), así como Morales (2017), quienes concuerdan en que existe un proceso rígido y anacrónico del sistema educativo en Costa Rica.

En relación con las políticas y lineamientos del MEP, el personal docente y directivo manifestó una percepción de desconexión entre la normativa y la realidad institucional.

Aunque reconocen el valor de los documentos oficiales que promueven una educación inclusiva (MEP, 205, 2017, 2018), expresan que su implementación enfrenta obstáculos por la excesiva tramitología, la falta de recursos humanos especializados y la insuficiente capacitación.

En términos generales, consideran que el MEP emite políticas con buena intención, pero sin acompañamiento operativo suficiente, lo que genera frustración y dificultad para su cumplimiento.

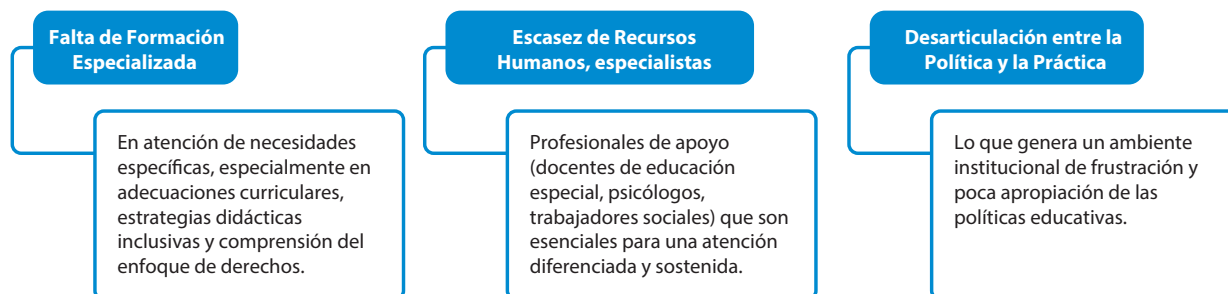
Propuestas: Las propuestas de los grupos se construyen en función de su atención. Los educadores indican que se debe dar un mayor énfasis al trabajo por procesos y una formación profesional continua. Por su parte, las personas en equipos directivos apelan a reformas estructurales de fondo, tales como la redistribución de la matrícula y el robustecimiento del recurso humano.

Mendoza (2020) señala que una administración inclusiva debe trascender la gestión técnica, orientándose hacia un enfoque ético y colaborativo, el cual propicie condiciones tangibles de transformación educativa. Al cotejar estos hallazgos con los marcos normativos del Ministerio de Educación Pública (2019; 2022), se detecta una discrepancia notable entre el discurso institucional y la ejecución efectiva de políticas de inclusión. Se identifican diferencias y convergencias sustanciales entre las percepciones del profesorado y de quienes dirigen los centros educativos, en relación con las opiniones respecto a la inclusión educativa.

El acercamiento a esta realidad posibilita la comprensión de las dinámicas existentes en los espacios de aula y en las situaciones cotidianas a nivel administrativo. Con base en ese escenario, se pueden proponer alternativas dirigidas a la transformación para una educación de calidad.

Para ambos grupos, los resultados muestran una percepción de tres elementos que obstaculizan la implementación de una educación inclusiva, y que se observan en la Figura 3:

Figura 3. Elementos que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva



Nota. La figura muestra las opiniones de las personas docentes y directores participantes en el estudio en el año 2025.

En primer lugar, la falta de formación especializada, la atención a las necesidades específicas de la población atendida en los diferentes niveles educativos. Los participantes informaron que existe poca formación especializada durante el proceso de capacitación al profesorado, existe una débil preparación temática en aspectos clave, tales como adecuaciones curriculares, planificación diferenciada, estrategias metodológicas y didácticas, y formación desde un enfoque de derechos humanos.

Tal y como lo mencionan Velázquez y Núñez (2022), el desarrollo profesional en inclusión educativa en Costa Rica es muy poco y afecta la carencia de capacitación al personal para la atención a la diversidad; sin esta formación y estrategias no pueden desarrollarse procesos exitosos de inclusión. Además, los procesos de capacitación presentan una serie de barreras para la asistencia del personal, debidas a la inexistencia de una estrategia de desarrollo profesional dirigida a la inclusión de parte del Ministerio de Educación Pública. La percepción de las personas docentes, en este aspecto, es que no existe un acompañamiento para el personal responsable de atender diferentes necesidades educativas en las aulas.

En segundo lugar, la investigación muestra la existencia de una desarticulación entre las políticas de educación desarrolladas por el Ministerio de Educación pública y lo que sucede en los centros educativos. Esta brecha genera una incapacidad de generar respuestas a las diferentes necesidades del estudiantado. Estudios recientes (Gómez y Céspedes, 2022; Rodríguez y Brenes, 2023) indican que esto se debe a la separación entre la normativa y la realidad institucional, lo cual limita los procesos inclusivos.

El personal a cargo de la atención de la inclusión en los centros educativos refiere que percibe las directrices de la administración pública como “deliberadas y sin análisis previo”, “no prácticas” y “sin respaldo técnico” desde la apropiación burocrática de las políticas escolares, esto según las opiniones documentadas en el cuestionario. Además, mencionan que las políticas de inclusión educativa generan un ambiente complejo en virtud de los equipos educativos, convirtiéndolas en trámites burocráticos, en lugar de gestiones transformadoras. Lo anterior deriva en otra serie de problemas generados por el estrés que enfrentan las personas responsables de la implementación de estas políticas en los centros educativos, ante la falta de elementos adecuados para la aplicación pertinente de la inclusión.

Como último punto, se señala la carencia de especialistas en inclusión dentro de los centros educativos y que, día con día, se perciben en sus respectivos roles cada vez más limitados.

Existen personas profesionales tales como docentes de educación especial, psicólogos y trabajadores sociales, quienes son señalados (debido a su ausencia) como una barrera, ante la falta de apoyo técnico para el acompañamiento educativo. Esta problemática se ve reflejada en el escaso recurso humano especializado que cuenta con un nombramiento fijo en los centros educativos, en ocasiones se cuenta con nombramientos itinerantes de atención, pero esto limita el abordaje de la población en todas sus dimensiones.

La UNESCO (2020) señala que la inclusión se ve limitada y no puede ser aplicada a cabalidad sin los recursos humanos especializados que acompañen a los miembros de la comunidad educativa y que permitan la atención integral desde la interdisciplina. Ante esta deficiencia de personal, se replican factores de exclusión educativa, lo cual amplía las brechas y las desigualdades sociales existentes, que en principio las mismas políticas buscan disminuir o eliminar.

Los hallazgos en cuanto a las coincidencias señaladas por las personas docentes y los responsables de los puestos de autoridad refuerzan lo planteado por García et al. (2023b), quienes advierten que la distancia entre el marco normativo y la práctica cotidiana se traduce en frustración y en desmotivación entre los actores educativos.

Se requiere un fortalecimiento de la cultura organizacional, en la cual se articulen esfuerzos a partir de la equidad, la diversidad y prácticas sostenibles que brinden un acompañamiento técnico claro y conciso. No es posible dejar a la suerte el apoyo para las personas estudiantes que requieren del soporte de un equipo de profesionales que logren un aprendizaje integral e inclusivo, generando cambios propositivos, y no mediante un proceso de aprobación de una política educativa, sin necesariamente comprender o dimensionar los alcances de su implementación.

A continuación, se presenta el análisis del proceso de triangulación de resultados de las respuestas obtenidas entre el profesorado y los equipos directivos, en relación con la propuesta del Decreto Ejecutivo 40955 del Ministerio de Educación Pública (2018), la política curricular *Educación para una nueva ciudadanía* (2015) y la política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017).

El análisis que se presenta en la Tabla 2 evidencia la brecha existente entre lo establecido en la normativa y su aplicación práctica en los espacios educativos del circuito 01 de la provincia de Heredia.

Tabla 2

Comparación entre el Decreto Ejecutivo 40955 del Ministerio de Educación Pública (2018), la política curricular Educación para una nueva ciudadanía (2015) y la política educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad (2017)

Eje de política del Ministerio de Educación Pública	Resultado empírico	Nivel de alineamiento
Educación centrada en la persona	Docentes lo entienden y aplican parcialmente	Parcial
Participación y derechos humanos	Poco mencionado; débil articulación conceptual	Bajo
Liderazgo inclusivo	Escasa evidencia en la práctica directiva	Bajo
Gestión institucional para la equidad	Reconocida como necesidad, pero sin aplicación efectiva	Bajo-moderado
Aplicación normativa y coherencia política	Alta desconexión entre lineamientos y realidad	Bajo

Nota. En la tabla se muestran los niveles de aplicación de la política en los centros educativos según las personas participantes en el estudio en el año 2025.

Con base en estos resultados, es posible afirmar que existen niveles de alineamiento bajos en la mayoría de los ejes, solamente en el eje de Educación centrada en la persona se observa un nivel de alineamiento valorado con un resultado parcial. Esta es la única categoría en la cual las personas docentes mencionan que entienden y aplican parcialmente la política educativa.

A continuación, se presentan los principales hallazgos del estudio realizado tomando como referencia las categorías de análisis: educación centrada en la persona, estrategias, barreras, recursos, opinión respecto al Ministerio de Educación Pública y propuestas. Estas categorías fueron extraídas de la comparación entre el Decreto Ejecutivo 40955 del Ministerio de Educación Pública (2018), la política curricular *Educación para una nueva ciudadanía* (2015) y política educativa *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* (2017).

Educación centrada en la persona y su diversidad: Los resultados muestran que este es el único aspecto que presenta algún grado de conexión entre el discurso normativo y la práctica pedagógica, lo cual puede evidenciarse desde la práctica en el quehacer docente y en los procesos de formación universitaria. Se detecta un compromiso explícito por parte del profesorado y de los equipos directivos con el cuidado de la diversidad a través de tácticas, como modificaciones en el currículo, asistencia personalizada y evaluación diferenciada.

Estas medidas concuerdan con la perspectiva de Coka, Maridueña y Valencia (2023), quienes sostienen que las adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula “deben tener naturaleza personalizada, de allí el nombre de diferenciada, por lo tanto, es una evaluación que recoge las necesidades educativas individuales” (p. 65). No obstante, esta implementación ocurre de manera individual y se basa principalmente en la voluntad personal de las personas docentes, sin el suficiente respaldo del Ministerio de Educación Pública, relacionado este con el aporte de recursos, materiales o estructuras organizativas que aseguren su permanencia. Las personas responsables de la gestión en los centros educativos mencionan que, a pesar de los esfuerzos, estas limitantes se encuentran en un rol cada vez más complejo para cumplir con una educación de calidad.

Participación y enfoque de derechos: Este eje se manifiesta con debilidad en las percepciones de los participantes, no se evidencian estrategias para un abordaje integral de los procesos de inclusión que motiven la promoción de ambientes democráticos, la participación de las familias y la construcción de una cultura educativa, acorde a una educación inclusiva inmersa en cada uno de los espacios del proceso educativo. En el enfoque en derechos humanos, no se evidencia una articulación entre las acciones del Ministerio de Educación Pública y los diferentes niveles involucrados.

El autor Ainscow (2020) enfatiza que la inclusión no puede restringirse a aspectos metodológicos, sino que debe representar un cambio ético en la relación entre los participantes escolares y las comunidades. En este aspecto, se plantea el cuestionamiento para el equipo investigador y las autoridades educativas: ¿Qué tipo de estrategias se pueden desarrollar para la promoción y la participación de las comunidades en la creación de una cultura inclusiva?

Liderazgo inclusivo: Los resultados reflejan una evidente falta de liderazgo pedagógico transformacional. Las referencias por parte de las personas que dirigen las instituciones se enfocan en los aspectos que condicionan su accionar, tales como escasez de presupuestos, retos en acciones administrativas y demandas interminables de tramitología. Esto limita significativamente la disponibilidad de tiempo de los equipos directivos para realizar una gestión apropiada. En su lugar, hay una escasa generación de estrategias para construir una cultura en derechos humanos y prácticas inclusivas, lo cual genera una desvinculación entre las acciones de liderazgo. Este hallazgo difiere de las sugerencias de los autores Murillo y Hernández-Castilla (2018) y de Mendoza Ruiz (2020), quienes subrayan la importancia de tener líderes educativos que desempeñen un papel activo, ético y cooperativo. El enfoque en actividades directivas y gerenciales limita el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas articuladas, replicando estilos de administración centrados en la operación y gestiones desvinculadas de los procesos de enseñanza. Ante esto, se plantea el cuestionamiento: ¿Qué estrategias podría implementar la administración de los centros educativos para atender la demanda de documentación y sistematización requerida para los diferentes procesos operativos? Esto podría relacionarse con técnicas para la gestión del tiempo y la delegación de trámites repetitivos por parte de los equipos directivos.

Es importante mencionar que, aunque se evidencia un deseo de las personas que ocupan puestos de dirección de impulsar espacios de promoción de la cultura de inclusión, existe un exceso de carga laboral en los puestos de autoridad que dificulta el equilibrio en la gestión de funciones en los puestos administrativos actuales.

Gestión institucional para la equidad: Los participantes en el estudio mencionan que existen diferencias estructurales entre lo solicitado en las políticas de inclusión y lo ofrecido por las instituciones para cumplir con los requisitos de una educación inclusiva integral. Entre las principales limitantes señalan: carencias en la infraestructura, falta de personal capacitado, poca contratación de especialistas en abordaje de la diversidad, insuficiencia de materiales y de apoyo técnico constante y acorde a las necesidades.

Esto reafirma lo expresado por los autores Gómez y Céspedes (2022) y Rodríguez y Brenes (2023), quienes hacen un llamado respecto a cómo el modelo actual, centralizado y cada vez más desvinculado de la realidad de los contextos inclusivos, genera espacios cada vez más restrictivos en el abordaje integral de la educación. Señalan que a pesar de que los documentos oficiales indiquen y reconozcan la necesidad de erradicar los obstáculos al aprendizaje y la participación, estos persisten debido a la insuficiencia de recursos, la planificación poco contextualizada y la falta de apoyo interinstitucional. En este aspecto, se plantea la pregunta: ¿Qué tipo de capacitación podría brindarse al personal que actualmente atiende a la población con exclusión en los centros educativos? Además, ¿de qué manera se incentiva al personal para adquirir nuevas competencias en temas de inclusión, entendiendo que ese nuevo conocimiento podría estar asociado a la designación de nuevas tareas en la institución donde labora?

Aplicación a la normativa y coherencia: En las percepciones de los participantes, se logra evidenciar un rechazo ante algunos de los procesos normativos ejemplificados en las directrices del Ministerio de Educación Pública, los cuales se encuentran en muchos casos desvinculados de la realidad y no se brindan los recursos necesarios para cumplir con las exigencias establecidas. Las políticas se perciben como exigencias que no brindan las herramientas necesarias para desarrollar una cultura de educación inclusiva. Se señala en muchos casos como procesos poco contextualizados, inaplicables al centro educativo o como un «error de diseño», ya que se indica que muchas de estas políticas nunca pasan por consulta de las personas docentes y de los equipos directivos, y ellos son quienes afrontan la realidad del aula.

Los participantes también perciben que se establecen procedimientos para aplicación y cumplimiento en todos los centros educativos, ignorando los contextos y poblaciones tan diversas que tienen los centros educativos del país. En este aspecto, se plantea el cuestionamiento: ¿Cómo podría el Ministerio de Educación Pública someter a consulta de las personas que trabajan directamente en la atención de la población estudiantil las propuestas de normativa y procedimientos para una adecuada contextualización y una creación de una cultura de inclusión?

Esto se ve expresado por Campos-Salas (2017), quien indica que el sistema educativo costarricense opera bajo políticas educativas bajo un concepto tecnocrático y burocrático, basado en la entrega de políticas sin la participación para generar una educación inclusiva sostenible a lo largo del tiempo. La política en sí es fragmentaria y carece de sostenibilidad, y esto no contribuye al ideario de educación en derechos humanos e inclusión al que debe aspirar el país. Según Verdugo (2019), la importancia de generar y construir una auténtica inclusión educativa requiere un conjunto de acciones articuladas entre los diferentes participantes del sistema educativo. Se debe buscar una reforma integral que se enfoque en la justicia social, la equidad y la participación activa, construyendo una cultura inclusiva.

Por otra parte, para la implementación de la educación inclusiva que busque generar un sistema educativo que brinde equidad se requiere una revisión sistemática de las políticas públicas desde una perspectiva participativa de centros educativos, familias, instancias ministeriales y universidades, los cuales respalden un verdadero diálogo institucional y un compromiso ético que logre trascender el nivel actual que es el administrativo y busque un proceso de evolución transformador hacia la adopción de la inclusión como un principio rector en la administración pedagógica, en lugar de ser una demanda normativa impuesta desde la estructura ministerial. Además, se requieren espacios de diálogo en los centros educativos y un acercamiento de las personas docentes y de quienes dirigen las instituciones educativas, considerando que son los responsables de escuchar y de atender las necesidades de las personas estudiantes y sus familias. De esta manera, las necesidades identificadas por el personal pueden ser trasladadas y resueltas por las instancias que brinden un apoyo integral para el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, colaborativa y sostenible a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

En las instituciones públicas, la normativa se crea con el fin de garantizar la eficiencia de las organizaciones. En este caso, y de acuerdo con las valoraciones del personal docente y de los equipos directivos de centros educativos del circuito 01 de la provincia de Heredia, existen limitaciones estructurales que limitan la ejecución eficiente de la normativa del Ministerio de Educación Pública en torno a la inclusión en el sistema educativo costarricense.

El estudio realizado concluye que, si bien existen esfuerzos para el fomento de la cultura de inclusión educativa y se reconoce la importancia de esta, existe una percepción de desvinculación de la norma con la realidad en los espacios de aula. La comparación realizada entre el Marco para una educación inclusiva del Ministerio de Educación Pública (2019) y los Lineamientos para la equidad e igualdad del Ministerio de Educación Pública (2022) muestra una disonancia substancial entre la política oficial y la realidad en los centros educativos, lo cual señala la necesidad de reorientar las decisiones a nivel estratégico para la promoción de una verdadera inclusión educativa.

Con base en las percepciones obtenidas, es posible extraer conclusiones vinculadas a cada una de las categorías de análisis establecidas para el estudio. En relación con las estrategias implementadas, la inclusión educativa se aborda mediante ajustes curriculares, evaluaciones y planificación; sin embargo, estas estrategias se ven limitadas por restricciones estructurales como falta de tiempo, recursos y apoyo técnico. El rol de las personas que dirigen las instituciones educativas enfrenta limitaciones de recursos y desafíos organizacionales que generan una desconexión entre las estrategias docentes y la toma de decisiones, manteniendo la inclusión como un discurso más normativo que práctico.

Las principales barreras que se presentan son estructurales, por ejemplo: déficit de personal especializado, sobrecarga docente, grupos numerosos, infraestructura inadecuada y falta de recursos, lo cual genera frustración y, en ocasiones inclusive, obliga a los docentes a asumir demandas de la población con recursos propios. Esto evidencia la discrepancia estructural entre las expectativas del Ministerio de Educación Pública con las políticas para inclusión educativa en las instituciones y las capacidades reales de gestión operativa de los centros de enseñanza.

En relación con los recursos, se percibe que existe una escasez de recursos materiales, tecnológicos, humanos y financieros, lo cual se convierte en una limitación que amplía la brecha entre la visión de inclusión y la práctica real, afectando la calidad de la educación y generando una sobrecarga a los docentes. La inclusión educativa exige inversión en accesibilidad, equidad y desarrollo profesional, sin embargo, persiste la falta de recursos y se incrementa la carga docente, en lugar de atender de forma integral las necesidades institucionales.

En este aspecto, este trabajo es relevante para la labor de los tomadores de decisiones en relación con la administración y la gestión de los recursos en procura de garantizar la eficiencia, tal como lo propone Rueda (2011):

Resulta de suma importancia para cualquier sector público conocer el nivel de eficiencia con el que produce los servicios públicos, ya que cuanto más eficiente sea mayor ahorro de recursos conseguirá y, por tanto, menos gasto será necesario para garantizar una cantidad determinada de servicios públicos a la sociedad (p.43).

Respecto a la opinión del Ministerio de Educación Pública, este se percibe como una entidad que ofrece apoyo limitado, con directrices normativas poco contextualizadas y políticas de inclusión aplicadas de forma burocrática y sin conexión con la realidad de los centros educativos.

En este último aspecto, el estudio realizado brinda un aporte significativo al Ministerio de Educación Pública, entregando la identificación de las áreas de atención inmediata, y que integra la opinión de los responsables de la atención primaria de la población estudiantil.

Los hallazgos de esta investigación también permiten concluir que la adaptación para una educación transformadora es posible, pero se debe cambiar de dirección en cuanto al abordaje de la problemática. Los grupos participantes en la investigación han señalado que los puntos de atención fundamentales son: formación especializada en atención de personas con necesidades específicas y articulación entre la política y la práctica, así como el acceso a recursos.

Teniendo estos aspectos considerados por parte de las autoridades, se puede proponer desde la administración, una gestión realista de la política de inclusión en los centros educativos en las diferentes etapas del proceso administrativo, siempre y cuando sea contextualizada y apegada a la realidad y a las percepciones de los involucrados en el sistema educativo.

Se recomienda que los gestores educativos revisen y simplifiquen los procesos administrativos asociados a la atención de la inclusión, con el propósito de disminuir la carga de papeleo y trámites que actualmente enfrentan los docentes. La simplificación de estos procedimientos puede permitir que el personal docente disponga de tiempo para dedicar a la planificación de estrategias inclusivas.

Es necesario consolidar el trabajo interdisciplinario en los centros educativos, mediante la conformación de equipos integrados por profesionales de diferentes áreas, quienes colaboren de forma coordinada con el profesorado y con las familias en el abordaje integral de las necesidades del estudiantado.

Se sugiere que, desde la dirección de los centros educativos, se gestionen programas de capacitación continua en coordinación con universidades, instituciones especializadas y entidades gubernamentales, para fortalecer las competencias docentes en el diseño y la implementación de estrategias inclusivas adaptadas a los diversos contextos escolares.

La brecha existente entre la formalidad de las normas y la realidad de los espacios educativos reafirma la necesidad de reestructurar las estrategias para el cumplimiento de objetivos, tomando en cuenta las opiniones de las personas involucradas en los procesos, como en este caso: la percepción de las personas docentes y de quienes ocupan puestos de dirección, aquellos con el conocimiento de primera mano de las vivencias específicas de la población que exige la atención del cuerpo docente y de la comunidad educativa.

El estudio realizado revela nuevas líneas de investigación para trabajos sobre educación inclusiva en Costa Rica. A continuación, se plantean algunas propuestas temáticas para futuros trabajos: a) Estrategias para la promoción y la participación de las comunidades en la creación de una cultura inclusiva, b) capacitación para el personal que atiende procesos de educación inclusiva en centros educativos, c) procesos participativos para la construcción de políticas educativas públicas.

Finalmente, se concluye que para la implementación de las políticas de inclusión se requiere de liderazgos educativos que comprendan el contexto de las instituciones públicas, desde la perspectiva de las personas que diariamente trabajan con las poblaciones que demandan los servicios de las instituciones educativas (estudiantes y familias). Las comunidades son las principales generadoras de cambio y son ellas mismas quienes pueden suministrar soluciones a problemas estructurales del sistema. Aun cuando el personal docente no tiene la capacidad para implementar en su totalidad la política pública, sí tiene el poder de transformar la educación con pequeñas acciones en su quehacer, lo cual representa un gran avance en la transformación de la implementación de la educación inclusiva.

CONTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS

Yanixa Miranda Benavides: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

Karla Miranda Benavides: conceptualización, curación de datos, análisis formal, captación de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, redacción - borrador original, redacción - revisión y edición final.

REFERENCIAS

- Acosta, N. (2022). *Administración II*. Klik Soluciones Educativas. https://books.google.co.cr/books?id=7_6VEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=administracion&hl=es-419&newbks=1&newbks_redir=0&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antequera, G. (2019). *Eficiencia técnica y eficacia como indicadores de desempeño de instituciones educativas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=376503>
- Asociación Americana de Investigación Educativa. (2011). *Code of ethics*. <https://www.aera.net>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2021). *El índice para la inclusión: Guía para el desarrollo escolar basado en valores inclusivos* (4.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camacho, D., y Domich, K. (2023). Retos de la práctica docente en contextos de diversidad: Un estudio en escuelas públicas costarricenses. *Revista Educación*, 47(1), 89-108. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52399>
- Campos, J., Cascante, J., y Ruiz, W. (eds.). (2021). *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19*. Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública.
- Campos-Salas, N. (2017). Educación inclusiva en Costa Rica: Avances, tensiones y desafíos para la gestión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Coka, E. J., Maridueña, I. J., y Valencia, E. M. (2023). *Adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula*. Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w884
- Corral de Franco, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: Una mirada teórica. *Revista Ciencias de la Educación*, (60), 562-586. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9710359>
- García, J., Chen, E., Ruiz, W., y León, A. (2023a). Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: Análisis desde la política educativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 309-336. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.14>
- García, J., Chen, E., Ruiz, W., y León, A. (2023b). 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>
- Gómez, L., y Céspedes, K. (2022). Inclusión educativa en Costa Rica: Retos de implementación en el contexto postpandemia. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.10>
- Gutiérrez, M., y Suárez, A. (2021). Gestión escolar inclusiva: Elementos para una nueva cultura institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-65.
- Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/view/7535>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (7.ª ed.). McGraw Hill.
- León, L., y Alfaro, K. (2020). La política pública de inclusión educativa: Análisis crítico desde la experiencia docente. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 201-221. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>
- Loáiciga, K. (2021). Inclusión educativa en Costa Rica: Avances y desafíos para la política pública. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Meléndez, C. (2019). Desafíos de la política pública inclusiva en la educación costarricense: Una visión desde la gestión educativa. *Revista Educación*, 43(1), 73-94. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.36543>

- Mendoza Ruiz, R. (2020). Liderazgo transformacional e inclusión educativa: Perspectivas desde la gestión directiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 195-216. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.10>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2015). *Educación para una nueva ciudadanía* [Política curricular]. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* [Política pública]. <https://repositorio-snp.mideplan.go.cr/handle/123456789/66>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). Decreto Ejecutivo N.º 40955-MEP: Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el sistema educativo costarricense. La Gaceta. <https://www.imprenta-nacional.go.cr/pub/2018/02/27/ALCA40955.pdf>
- Morales-Mora, G. (2017). Gestión educativa y exclusión: Entre la normativa inclusiva y la realidad institucional. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.31851>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2018). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de la literatura científica. *Revista de Educación*, 381, 168-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-378>
- Narváez, M. (2024, 5 de febrero). ¿Qué es la validez y confiabilidad en la investigación? QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-validez-y-confiabilidad-en-la-investigacion/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research y evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno informe Estado de la Educación*. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/PEN_Noveno_Informe_estado_educacion_2023.pdf
- Rodríguez, P., y Brenes, A. (2023). Políticas inclusivas y prácticas pedagógicas: Desafíos para una educación equitativa en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.52789>
- Rueda López, N. (2011). La eficiencia y su importancia en el sector público. *Revista eXtoikos*, (1), 38-47.
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-233. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>
- Ruiz-Chaves, W. y Chen-Quesada, E., (2021). Gestión Educativa en Tiempos de Pandemia: Una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. *Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública*, 40-46. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-02/experiencias-gestion-educativa.pdf>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Somma, M. (2020). Experiencias docentes en la transición de aulas segregadas a inclusivas: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 14(2), 35-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200035>
- Soto, M., y Vargas, D. (2022). Desafíos de la gestión educativa inclusiva en Costa Rica: Entre la normativa y la realidad institucional. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.7>
- Torrealba Mendoza, J., y González Carballo, J. (2020). Competencias docentes y liderazgo escolar para la inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 139-159. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8471>
- Ugalde, D., y Ruiz, W. (2021). Mediación pedagógica: clave para potenciar el aprendizaje autónomo desde los materiales escritos. En J. Cascante, J. Campos y W. Ruiz (Eds.), *Actividades de mediación pedagógica para el aprendizaje autónomo: Oportunidades para innovar en la planificación del proceso educativo* (pp. 51-58). Ministerio de Educación Pública y Universidad Estatal a Distancia. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/aprendizaje-autonomo.pdf>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe GEM 2020*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

- UNESCO. (2023). *Reimaginando los futuros de la educación: Fortalecer la inclusión y la equidad en los sistemas educativos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2024). *Sistemas de alerta temprana: como acompañar trayectorias escolares inclusivas*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389743_spa
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>.
- Velázquez, M., y Núñez, R. (2022). Competencias docentes para la inclusión: Desafíos en la práctica educativa costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 233-256. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.52049>
- Verdugo, M. A. (2019). Educación inclusiva: Retos y oportunidades para la equidad educativa. *Siglo Cero*, 50(1), 7-22. <https://doi.org/10.14201/scero2019501722>