

Gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en Costa Rica: análisis desde la política educativa

Educational Management to Promote Inclusive Environments in Costa Rica: An Analysis from an Educational Policy Perspective

*Evelyn Chen-Quesada*¹

Universidad Nacional
Costa Rica

evelyn.chen.quesada@una.cr

*José Antonio García-Martínez*²

Universidad Nacional
Costa Rica

jose.garcia.martinez@una.cr

*Warner Ruiz-Chaves*³

Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica

wruiz@uned.ac.cr



Recibido: 6 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.14>

- 1 Doctora en Educación (Universidad Católica de Costa Rica). Máster en Administración Educativa (Universidad de New México, EE. UU.). Docente e investigadora en la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA) y coordinadora del posgrado en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo (UNA). <https://orcid.org/0000-0002-5280-3134>
- 2 Doctor en Equidad e Innovación en Educación (Universidad de A Coruña). Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación (Universidad Oberta de Catalunya). Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE-UNA). <http://orcid.org/0000-0003-0709-0814>
- 3 Máster en Tecnología e Informática Educativa y magíster en Administración Educativa, académico del Centro de Investigaciones en Educación, UNED. <https://orcid.org/0000-0002-7875-8925>



Resumen

La gestión educativa que implementan las personas directoras es fundamental para garantizar el cumplimiento de la política educativa; no es solo una obligación, sino una convicción en los centros educativos que aspiren a la promoción de entornos inclusivos y al respeto a la diversidad, la multiculturalidad, la formación integral, al trabajo en equipo, a la capacidad creativa, al pensamiento abstracto y al emprendedurismo social a través de espacios de convivencia equitativos y accesibles. Este estudio tiene como objetivo analizar el cumplimiento de la política educativa en materia de educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión educativa. La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo, con la participación de seis personas directoras de educación primaria de Costa Rica, mediante la técnica de estudio de caso a través de una entrevista semiestructurada. Los hallazgos evidencian la existencia de situaciones que limitan la aplicación de la política educativa de manera particular en la promoción de entornos inclusivos orientados a la convivencia libre de prejuicios y respetuosa de la diversidad, así como en temas de formación permanente y la transformación institucional como parte de las orientaciones de la política pública en educación del país.

Palabras clave: Administrador de la educación, educación, educación inclusiva, gestión educacional, inclusión educativa, política educacional.



Abstract

The educational management implemented by principals is essential to guarantee compliance with educational policies, which are not only an obligation but a conviction in schools wanting to promote inclusive environments and respect for diversity, multiculturalism, comprehensive training, teamwork, creative capacity, abstract thinking, and social entrepreneurship through equitable and accessible coexistence spaces. Therefore, this study aims to analyze the fulfillment of the educational policy on inclusive education from the perspective of educational management. The research implemented a qualitative approach, with the participation of six primary school



principals in Costa Rica and used the case study technique through a semi-structured interview. The findings show the existence of situations limiting the application of educational policies, mainly in the promotion of inclusive environments oriented to prejudice-free coexistence respecting diversity, as well as in issues of lifelong learning and institutional transformation as part of the orientations of the country's public policy in education.

Keywords: education, education administrator, educational inclusion, educational management, educational policy, inclusive education

1. Introducción

El desarrollo de políticas y prácticas para el aseguramiento de la inclusión en contextos educativos tienen una larga data que en el nivel internacional pueden remontarse a la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Gestionada desde la [UNESCO \(1994\)](#).

Para [Blanco y Duk \(2019\)](#), este espacio fue importante porque visibilizó a los grupos desfavorecidos y excluidos de la educación, y por ende de las políticas educativas. Desde ese momento, se han planteado propuestas y acciones para el fortalecimiento de la educación inclusiva, transitando desde modelos de atención a la discapacidad hasta los actuales, donde el respeto a la diversidad es lo que priva.

A pesar de este avance, advierte la [UNESCO \(2021a\)](#) que, en América Latina, aunque existen marcos normativos para regular el tema, ciertamente hay grupos poblacionales que no han logrado ser parte de esta inclusión debido a la segmentación con que se aborda la temática. Para el caso de Costa Rica, [Campos et al. \(2023\)](#) señalan que “es requerido avanzar en el conocimiento y/o creación de otra normativa que permita visualizar la implementación de la educación inclusiva desde una perspectiva integral y no separada por grupos sociales, étnicos, de condición física u otra” (p. 65).

Al respecto, ante el desafío de visualizar las políticas referidas a educación inclusiva y su integración efectiva, la gestión educativa y, en particular las personas gestoras, tienen un papel protagónico en atención a la diversidad, al asumir esta como parte de la cultura institucional de un centro educativo para potenciar este espacio como un lugar que promueva el cambio, el respeto, la equidad y la justicia social.

En cuanto a los antecedentes, [Manghi et al. \(2020\)](#) realizaron un estudio de las políticas en torno a la educación inclusiva implementadas en Chile; concluyen que lo realizado en ese país tiende a proponer un discurso basado en la inclusión y la calidad, sin embargo, el enfoque es tradicional, pues depende de la operacionalización que se da en los centros educativos.

Por otro lado, [Carro y Lima \(2020\)](#), abordaron un estudio de la aplicación de la política educativa en dos escuelas mexicanas (una rural y otra urbana), al respecto señalan que hay diferencias en virtud de la gestión implementada en cada una, pues el liderazgo de la persona directora es diferente.

[Yaguna et al. \(2022\)](#) en el contexto colombiano señalan que los procesos de gestión educativa son claves para la promoción de entornos inclusivos, en el caso particular, la labor de la persona gestora con la comunidad y la participación ciudadana pueden incidir en la vigencia de los derechos humanos como elemento medular en el centro educativo. Por su parte, [Da Silva \(2020\)](#), estudió seis escuelas en Brasil, donde encontró la necesidad de una gestión diferenciada para atender la integralidad del hecho educativo, dado la gran diversidad del estudiantado, concluye con la imperante necesidad de que los programas o políticas educativas nacionales contemplen esa posibilidad de contextualización.

[Payá \(2010\)](#), elaboró un estudio sobre la revisión de las políticas de educación inclusiva en América Latina. Dentro de los hallazgos, señala que las principales acciones realizadas por los países son las tendientes a los “niveles educativos, la alfabetización, la formación docente, la retención y prevención del abandono, la educación especial y discapacidad, la población rural e indígena, las becas, el uso y acceso a las TIC” (p. 125) y, por último, las relacionadas con algunas minorías. Además, señala que “el desarrollo de la educación inclusiva no ha sido uniforme, pues su evolución ha sido desigual en América Latina, no existiendo un consenso, aunque sí coincidencias, respecto a lo que representa y significa realmente la inclusión” (p. 125).

Por su lado, la [UNESCO \(2021b\)](#), en el estudio sobre políticas de educación inclusiva en América Latina, recopila las acciones implementadas desde esta región geográfica y presenta como desafíos la cobertura educativa, el acceso, permanencia y culminación de la educación, actualización del término “educación inclusiva”, entre otros.



De acuerdo con estos estudios, se puede afirmar que, a pesar de la existencia de normativa para que desde la política educativa se promueva la inclusión, estas no son sistémicas y en algunos casos dependen de la forma en que se implementan en los establecimientos escolares. Esto evidencia la necesidad de conocer cómo operan las organizaciones, así como las estrategias para la promoción de la educación inclusiva como elemento clave para el aseguramiento de la política educativa, pues tal como plantea [Verdugo \(2011\)](#), “se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares” (p. 28).

De modo que, para aportar al ámbito del conocimiento reseñado, este manuscrito plantea como objetivo general analizar el cumplimiento de la política educativa en materia de educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión educativa. Específicamente, busca comprender el conocimiento de las acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva de acuerdo con la política educativa nacional, la identificación de las principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos y el reconocimiento de las estrategias de organismos de apoyo a la gestión directiva para el aseguramiento de la educación inclusiva.

2. Referente conceptual

El desarrollo integral de los centros educativos y, en particular el fortalecimiento de la educación inclusiva en todas sus áreas requiere de la aplicación de políticas. Por lo general, de acuerdo con [Lahera \(2002\)](#), se confunden las políticas “con las leyes, las metas ministeriales, prácticas administrativas y las partidas o glosas presupuestarias” (p. 15). En este sentido, las políticas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática” ([Lahera, 2002](#), p. 16).

Cabe entonces destacar que esta definición de políticas responde a una dinámica de acciones y flujos de información que giran en torno a un objetivo público que ha sido consensuado de forma democrática, para atender necesidades o intereses de un sector público, de una comunidad, de un sector privado o de una institución.

Las políticas públicas declaran diferentes intereses o necesidades. En el nivel público, se integran los poderes estatales y a partir de estas políticas nacionales se pueden desarrollar políticas simples, agrupadas

e interrelacionadas que atienden temas específicos. Además, las instituciones pueden generar sus propias políticas que constituyen el marco lógico y guía sobre las formas de cómo operar en una determinada situación. En este sentido, las políticas responden a objetivos públicos definidos ya sea para atender un problema o necesidad o bien un interés en el mejoramiento de estrategias de educación. Implica, por lo tanto, considerar la participación de diferentes sectores afín de garantizar la diversidad de agentes y recursos, garantizando su transparencia en el proceso bajo una estructura de reflexión y análisis basado en evidencia de datos e información confiable, promoviendo la discusión y la toma de decisiones por parte de los participantes. Hay que tener claro las necesidades o problemática por atender, así como los factores causantes constituyen dos elementos importantes en la búsqueda de soluciones. Es por ello, que concentrar esfuerzos en generar políticas como guías de la acción sustantiva de la educación inclusiva debe ser una meta de las personas gestoras.

En el caso de Costa Rica, las políticas públicas educativas surgen en el nivel macro del Ministerio de Educación Pública (MEP), donde se formulan de manera estatal. De este nivel, derivan otras políticas en el nivel meso que son específicas e interrelacionadas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y orientadas a la atención de situaciones específicas, de seguimiento y control a los procesos que obedecen a la política nacional. Por último, en un nivel micro, los centros educativos pueden formular sus políticas educativas institucionales en correspondencia con el marco lógico operativo para la atención de programas, planes, y otros relacionados con las políticas nacionales y regionales.

Costa Rica aprobó en el año 2017, la Política Educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” contemplando la educación inclusiva en varios de sus elementos y que se resumen en la tabla 1.



Tabla 1

*Elementos sustantivos de la política educativa de Costa Rica
 relacionados con la educación inclusiva*

Principios y ejes	
La educación centrada en la persona estudiante, en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos, la ciudadanía digital con equidad social y evaluación transformadora	Asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.
Orientaciones para una nueva realidad	
Transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo	Consolida la educación inclusiva mediante proyectos curriculares que respondan a la diversidad multicultural, la formación integral de valores, trabajo en equipo, capacidad creativa, pensamiento abstracto y emprendedurismo social a través de espacios de convivencia, equidad y accesibles; en el cual el liderazgo de la persona directora es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, según los ritmos de aprendizaje de cada uno.
Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente	Se fortalece al personal docente en el marco del respeto hacia la diversidad en un ambiente libre de violencia y discriminación, para lo cual la persona directora como líder incorpora espacios para favorecer el seguimiento y acompañamiento a la vivencia en el aula con educación de calidad.
Transformación institucional	El centro educativo es el núcleo para nutrir las políticas educativas nacionales donde se vela por entornos seguros, de convivencia e inclusivos sin distinción de ningún tipo. Centra su atención al acceso y permanencia, rendición de cuentas y evaluación para lo cual el sistema educativo apoya a las personas directoras a potenciar la gestión orientada a la mejora continua.

Transformación para una gestión educativa que redefine su nexo con el entorno	Creación de redes para enlazar las comunidades educativas que permitan el intercambio de buenas prácticas, fomentando el liderazgo local y el apoyo a la población excluida y en condición de vulnerabilidad; creando alianzas públicas-privadas de acuerdo con los valores y principios educativos articulados con políticas y acciones del sector salud, cultura y juventud, deporte, seguridad, justicia y paz, desarrollo humano e inclusión social, entre otros.
---	---

Nota: basado en MEP (2017).

Como se aprecia en la tabla 1, la política educativa vela por procesos de educación inclusiva que se agrupan en tres grandes componentes: el marco filosófico y conceptual, principios y ejes, y las orientaciones para una nueva realidad centrando lo sustantivo en la persona estudiante.

Un aspecto significativo de esta política es que contiene un concepto de la educación inclusiva orientada a la diversidad del ser humano (UNESCO, 2021a) y no centrada en las necesidades educativas especiales. Al respecto, García *et al.* (2013), destacan la educación inclusiva como “un concepto que implica una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales” (p. 2).

Igualmente, Ruiz-Chaves *et al.* (2021), señalan que la educación inclusiva tiene su base en la mejora de la sociedad desde la participación de las personas en los procesos educativos, advirtiendo que “no discrimina sobre diferencias étnicas, físicas cognitivas, económicas, culturales, sexuales, religiosas, geográficas, identitarias, etc.” (p. 213), favoreciendo que la propia diversidad se promueve desde una perspectiva de los derechos humanos de justicia social.

3. Método

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, concretamente con un método de estudio de caso (Jorrín *et al.*, 2021), al ser una de las perspectivas metodológicas más utilizadas en el ámbito de la investigación educativa, al permitir profundizar en las realidades sociales, a través de la gestión y las políticas educativas, y los organismos de apoyo para la educación inclusiva. Particularmente, se utiliza



un diseño holístico por utilizar una gran unidad de análisis y de casos múltiples (Yin, 2018), al analizar seis casos que corresponden a personas directoras.

3.1. Participantes del estudio

Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo de casos tipo, como es habitual en estudios desde un paradigma naturalista (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La participación asciende a seis personas directoras de centros educativos públicos de primaria; para garantizar el anonimato se ha optado por identificar a los participantes con la letra “I” (informante) seguido de un número.

Como criterios de selección, se establecen los centros educativos que participaron del proyecto *Apoyo a la gestión pedagógica de centros educativos de calidad con orientación inclusiva*, el cual se llevó a cabo entre el 2009 y el 2013, por el MEP de Costa Rica, con el objetivo de responder a convenios internacionales relacionados con educación inclusiva desde una perspectiva holística. Además, debían de tener al menos tres años de experiencia en puestos de dirección, y al menos uno en el centro educativo actual.

Las personas participantes tienen un promedio de 10.3 años de experiencia en puestos de dirección, en un rango desde los 4 a los 28 años. En la institución que dirigen en el momento de la entrevista, varía entre uno y ocho años (promedio 3.6 años) de laborar. En cuanto al número de estudiantes por institución, varía entre 228 la de menor ocupación y 830 la que más estudiantes tiene matriculados, con relación en la cantidad de docentes por institución, está entre un rango de 17 y 56 personas.

3.2. Técnicas de recolección de información

En relación con las técnicas e instrumentos, se debe indicar que la información ha sido recogida a través de una entrevista a profundidad (Creswell y Creswell, 2018). Al tener en cuenta aspectos teóricos, así como los objetivos propuestos se realiza un primer borrador de guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Esta fue enviada a cinco expertos en el área de la gestión, inclusión e investigación educativa; una vez obtenidas las observaciones y comentarios, se redacta la versión final del protocolo que sería aplicado. Una vez contactadas a las personas seleccionadas, se solicita el permiso para su posible

participación. Las entrevistas se llevaron a cabo por el equipo de investigación, y tuvieron una duración de 90 minutos.

En términos de aspectos éticos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Al respecto, antes y durante la entrevista, las personas participantes fueron informadas de aspectos como los propósitos del estudio, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento de la entrevista sin explicación previa. La sesión de entrevista fue grabada para facilitar la posterior transcripción y análisis de la información.

El análisis de los datos se llevó a cabo con un proceso inductivo de categorización resultante de la extracción previa de códigos mixtos (Birks y Mills, 2015). Este proceso queda caracterizado por la bidireccionalidad del análisis entre los datos y el referente conceptual. Esto permitió, no solo dinamizar el proceso, sino modificar aspectos durante la extracción de codificación, permitiendo cambiar, eliminar, fusionar, así como dividir códigos durante la triangulación de los datos entre las diferentes fuentes de información, así como entre el equipo de investigación. Para esto, se utilizó el *software* Atlas.ti (v.8) al permitir un sistema de codificación abierto y axial.

4. Resultados y discusión

Como ya se ha mencionado, del proceso inductivo se han obtenido diferentes categorías con sus códigos correspondientes (figura 1).

Figura 1

Esquema de categorías y códigos



Nota: elaboración propia



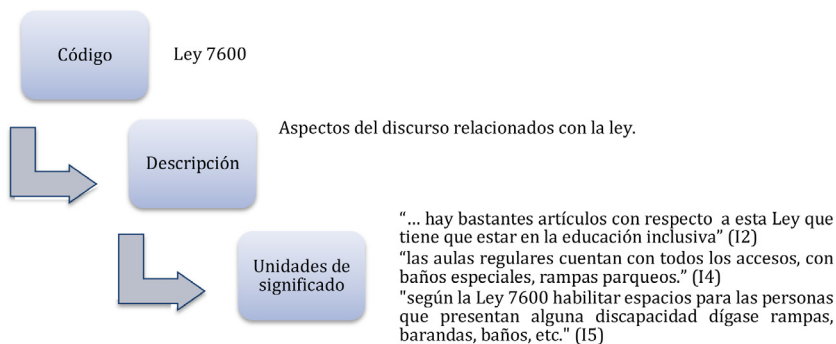
Para profundizar en la relación entre los elementos emergentes del proceso inductivo, se presenta a continuación el análisis de las categorías y sus respectivos códigos asociados con el tema de educación inclusiva y política, abordando cada uno de los objetivos planteados en el estudio.

4.1. Acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva

Al respecto, la primera categoría se ha denominado *conocimiento sobre políticas* y se conceptualiza como aquellos conocimientos que las personas participantes del estudio poseen sobre las políticas, normativas y lineamientos relacionados con la educación inclusiva. Esta categoría de análisis queda compuesta por dos códigos (ver figuras 2 y 3).

Figura 2

Código sobre Ley 7600, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

Como se visualiza en la figura 2, la conceptualización de políticas educativas está referida a la aplicación de la Ley 7600 sobre *Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el ámbito costarricense*, específicamente referida a los accesos de espacios físicos para personas con discapacidad. Se denota una constante relación entre la educación inclusiva y el enfoque de la discapacidad o necesidades educativas especiales, la cual deja de lado la diversidad o la multiculturalidad que son sujetos las personas estudiantes. Además, hay poca claridad sobre el concepto de política al confundirse o asociarse con una ley.

Otro elemento por destacar es la falta de referencia a las políticas nacionales de educación, particularmente a la política educativa, lo cual refleja que la orientación referida a la transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo evidencia retos para su implementación en el nivel institucional.

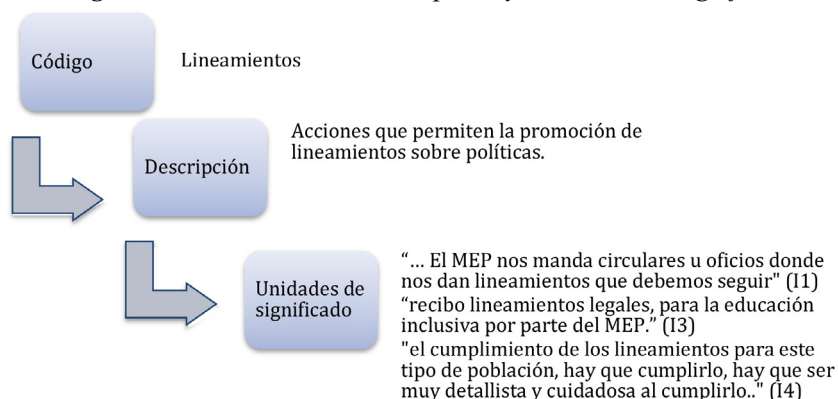
De acuerdo con lo anterior, se evidencia la necesidad de brindar una mayor formación o capacitación a las personas directoras en la comprensión de políticas públicas e institucionales con el fin de que las segundas sean afines a las primeras (como se evidencia en los resultados más adelante). Esto implica un desafío mayor, que el sistema educativo debe considerar según lo señalan el BID (2017) y Lahera (2002).

En primer lugar, las políticas, para que puedan concretarse, requieren de claridad en el planteamiento del problema y en sus causas; segundo, se requiere clarificar aspectos sustantivos por parte de las personas directoras de forma conjunta con sus colegas para la definición de acciones orientadas al problema.

Entonces, producto del trabajo colectivo institucional, es necesario definir las políticas institucionales que mejor orientan las prácticas hacia una cultura de entornos inclusivos que velen por el respeto a la diversidad libre de violencia y discriminación (MEP, 2017). Otro código perteneciente a la misma categoría refiere al conocimiento sobre lineamientos (figura 3).

Figura 3

Código sobre lineamientos, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia



Los resultados sobre los lineamientos, entendidos en esta investigación como las acciones o líneas de acción que realizan las personas directoras, que permiten la promoción de políticas de educación inclusiva en los centros educativos y que, según la [UNAD \(2022\)](#), “deben garantizar la integración, la articulación y continuidad de esfuerzos, de manera ordenada, coherente y sistemática” (parr.1).

Como se observa en la figura 3, las personas directoras conceptualizan los lineamientos como los mandatos (circulares u oficios) procedentes de las autoridades de otras instancias (direcciones educativas regionales, supervisión escolar, etc.) con relación en la educación inclusiva, las cuales deben cumplir o seguir según lo dispuesto. Sin embargo, cabe destacar que los lineamientos deben estar articulados con la política educativa nacional, para permitir el curso de acción y el flujo de información ([Lahera, 2002](#)) y no solo al cumplimiento de leyes o normas.

Igualmente, los lineamientos orientados a la promoción de entornos educativos deben facilitar la continuidad de los procesos de gestión educativa de manera sistemática. Urge, por lo tanto, que las políticas institucionales incorporen lineamientos de inclusión, innovación e inversión, en concordancia con las orientaciones referidas a la política educativa nacional, como destacan [Chen et al. \(2020\)](#): “cada una de las políticas debe tener fuentes claras de recursos cuando sean necesarios, e igualmente indicadores de cumplimiento de los avances logrados” (p. 20).

En este sentido, los lineamientos que se emitan en los niveles macro (MEP) o meso (DRE) deben facilitar la interacción y mantenimiento en el tiempo de las acciones que benefician y fortalecen la educación inclusiva del centro educativo (nivel micro).

La siguiente categoría se refiere a las acciones que realiza la persona gestora para la promoción de la educación inclusiva, la cual queda compuesta por dos códigos (tabla 2).

Tabla 2
*Códigos, descripción y unidades de significado
sobre la categoría acciones*

Acciones administrativas: procedimientos que refieren a la gestión administrativa que realiza la persona gestora para el cumplimiento de las políticas en educación inclusiva

Unidades de significado

- “Trato como de buscar ciertas cosas en otros lugares porque si no, no se sostiene la institución” (I1).
 - “El MEP queda debiendo en cuanto a funcionarios para limpieza y seguridad, tengo que gestionar con la junta” (I3).
 - “Coordino con el personal docente de educación especial, se hacen campañas informativas, se divulga la información, se motiva a los padres de familia” (I4).
 - “Se utilizan las redes sociales de la escuela para informar a la comunidad, también se hacen campañas de sensibilización a los estudiantes” (I2).
 - “Se hace campaña de información, no solamente con el padre de familia, sino con el personal docente, hasta con el guarda, donde se informa de los lineamientos para este tipo de población, hay que ser muy detallista y cuidadosa al cumplirlo (I5).
-

Acciones curriculares: procedimientos que refieren a la gestión curricular que realiza la persona gestora para el cumplimiento de las políticas en educación inclusiva

Unidades de significado

- “Les envío mensajes, les hago vídeos para que vean lo feliz que estoy de que estén conmigo...” (I3).
 - “Las aulas integradas tienen que eliminarse” (I4).
 - “El trabajo es en conjunto con el personal del departamento de educación especial, también se les brinda espacios para que realicen todas las actividades e incluyan a los demás compañeros docentes” (I2).
 - “Desde la parte pedagógica tengo que estar pendiente de revisar los planeamientos, coordinar con los equipos de apoyo para que realmente se esté trabajando en el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de esta población” (I6).
-

Nota: elaboración propia



Las acciones administrativas que realizan las personas directoras (tabla 1) para el cumplimiento de la política educativa nacional en función de la educación inclusiva se pueden clasificar en dos áreas. La primera refiere a las acciones de gestión administrativa, por ejemplo, la coordinación con la junta para contratar personal auxiliar.

La segunda está relacionada con las acciones de información para la sensibilización de la comunidad educativa en general, las cuales se llevan a cabo mediante campañas informativas. Estas áreas evidencian un cumplimiento de la orientación denominada *transformación institucional*, no obstante, debe ser fortalecida con otras acciones relacionadas con el acceso y permanencia, rendición de cuentas y evaluación de los procesos educativos.

Por otro lado, las acciones curriculares que realizan las personas directoras están orientadas al trabajo conjunto con el departamento de educación especial, la revisión de planes didácticos y coordinación de equipos para la enseñanza y aprendizaje de las necesidades de esta población. Deriva así en reto que tienen los centros educativos participantes, para visualizar la implementación referida a la política educativa nacional, desde una perspectiva que supere el enfoque rehabilitador, orientado a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Se desprende, tanto de las acciones administrativas como curriculares, una tendencia a la educación especial, lo que denota un concepto de educación inclusiva enfocada a las necesidades educativas especiales; de acuerdo con [Chen \(2020\)](#), “se requiere de un verdadero seguimiento a todas las acciones que se formulen en las políticas de tal manera que se pueda comprobar contra evidencia que existe progreso en la solución de estrategias para fortalecer la educación” (p. 1). Particularmente, se evidencia la necesidad de que estas acciones no solo atienden esta población, sino a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad de toda la población estudiantil para atender la exclusión generada por situaciones de pobreza, etnia, género, migración, salud, discapacidad, entre otros.

El fortalecimiento de las acciones por parte de las personas directoras para el desarrollo de políticas en particular de educación inclusiva supone “la optimización de los recursos y la creación de las condiciones que se consideran óptimas para su desarrollo” ([Chen-Quesada y Salas-Soto, 2019](#), p. 6).

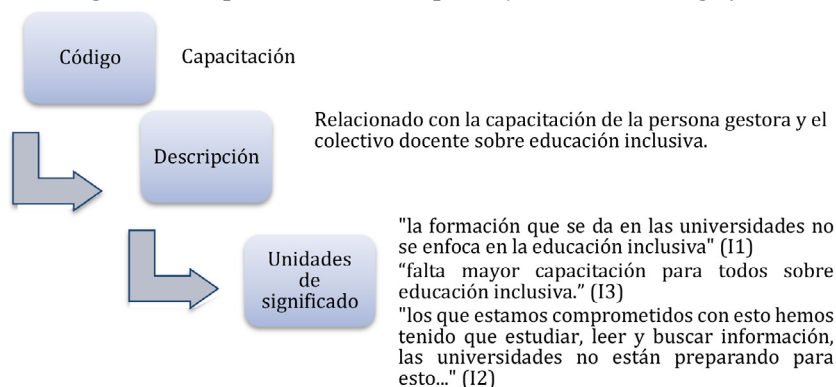
Cabe señalar que los esfuerzos realizados por las personas directoras pueden fortalecerse por políticas institucionales y nacionales que sean incluyentes y equitativas en todo el conglomerado que contiene la diversidad estudiantil. De este modo, tanto las acciones como los lineamientos se pueden articular para un mayor impacto en el desarrollo integral del estudiantado.

4.2. Principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos

La categoría denominada barreras se relaciona con las acciones, disposiciones o lineamientos que no favorecen la gestión para la educación inclusiva. Queda compuesta por dos códigos. El primero refiere a la capacitación sobre educación inclusiva y se detalla en figura 4, mientras que el segundo aborda la capacitación y se representa en la figura 5.

Figura 4

Código sobre capacitación, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

De acuerdo con lo detallado por las personas participantes (figura 4), la principal barrera tiene que ver con la escasa preparación que tienen acerca del tema. Se desprende que ni en la formación inicial, ni continua se abordan insumos que les permitan conocer teóricamente la educación inclusiva.

Esta situación es clave por atender, pues como lo determinaron Ledesma *et al.* (2020), "la gestión educativa se relaciona significativamente con el desempeño de las instituciones educativas inclusivas" (p.



58). Desde esta perspectiva, se hace necesario no solo valorar la pertinencia de los planes de estudio universitarios en gestión educativa, sino, la vigencia de estos ante los retos que implica la práctica de la promoción de entornos inclusivos de modo que se articulen con la orientación brindada por la política educativa denominada “Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente”.

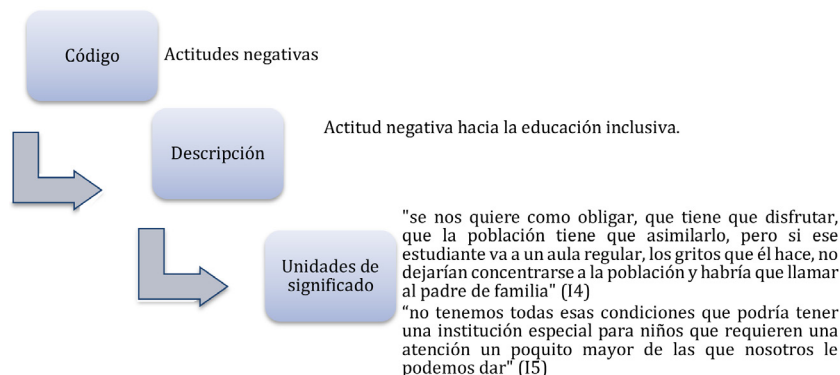
No obstante, esto parece ser una situación recurrente, pues [González-Gil et al. \(2019\)](#) y [Rodríguez-Izquierdo \(2016\)](#), en España; [Romero y García \(2013\)](#), en México; [Pallares y Martín \(2022\)](#), en Colombia; y [Valdés-Pino et al. \(2021\)](#), en Chile, determinaron la necesidad de fortalecer la formación inicial en educación inclusiva.

Ante esta barrera, la formación basada en la insatisfacción, tal como lo propone [Ávalos \(2002\)](#), es una estrategia que se posiciona para atender de manera óptima la situación. En este sentido, cuando las personas gestoras educativas asumen esta carencia y reflexionan sobre la necesidad de cambiar la insatisfacción para que su gestión sea inclusiva, se genera la toma de conciencia y de decisiones, al sumir que el cambio depende de cada uno de ellos.

Esto se evidencia a través de las unidades de significado, concretamente al indicar el informante 2 que “los que estamos comprometidos con esto hemos tenido que estudiar, leer y buscar información...” (I2). En palabras de [Day \(2008\)](#), se evidencia ese compromiso moral con la comunidad educativa, la obligación profesional para mejorar su conocimiento práctico y la satisfacción personal de mejorarse a sí misma. Por su lado, otro código relacionado con las barreras son las actitudes negativas hacia la educación inclusiva. En la figura 5, se visualizan los datos relacionados a este.

Figura 5

Código sobre actitudes negativas, descripción y unidades de significado



Nota: elaboración propia

La figura 2 presenta ejemplos de actitudes hacia la educación inclusiva; al respecto, [Larrivee y Cook \(1979\)](#), proponen una división basada en actitudes negativas y positivas. Las primeras las subdividen en percepciones negativas hacia la inclusión y percepciones negativas hacia los alumnos con necesidades educativas. En atención a esta clasificación, es importante señalar que, aunque las políticas aseguran el acceso de la población con alguna vulnerabilidad, en la práctica supone para las personas gestoras participantes una situación complicada manifestada hacia la persona estudiante como tal.

Este hallazgo contrasta con los resultados de la anterior barrera, pues en el discurso se afirmaba la necesidad de fortalecer el conocimiento o preparación hacia la educación inclusiva dadas las carencias que se indicaron. Sin embargo, cuando corresponde trabajar con el estudiantado en alguna condición de vulnerabilidad, la situación parece ser diferente porque que se evidencian percepciones negativas hacia el estudiantado con necesidades educativas.

Los resultados antes descritos coinciden con los encontrados por [Vargas et al. \(2021\)](#), en la población docente de primaria de Costa Rica, cuando afirma que, si bien se visualiza la importancia sobre la educación inclusiva con ciertos grupos vulnerables, surge en la práctica del colectivo docente algunas percepciones negativas contradictorias con



el discurso inicial, que dificultan dar una respuesta pertinente y libre de prejuicios a la población.

Nótese entonces como los resultados de esta categoría, a través de los códigos y sus respectivas unidades señalan elementos positivos que desde la práctica implementan las personas gestoras, por ejemplo, el cumplimiento de la Ley 7600, acatamiento de los lineamientos institucionales, regionales y nacionales en torno a la inclusión, acciones administrativas y curriculares, además de la búsqueda de formación continua. No obstante, el derecho a una sociedad equitativa y respetuosa de las políticas públicas se muestra reticente cuando implica la atención de manera directa del estudiantado.

4.3. Estrategias de organismos de apoyo a la gestión directiva para el aseguramiento de la educación inclusiva

La última de las categorías de análisis extraídas se denomina organismos de apoyo para la educación inclusiva. Está compuesta por tres códigos (tabla 3): organismos internos, organismos externos y falta de iniciativa.

Tabla 3

Códigos, descripción y unidades de significado sobre la categoría organismos de apoyo

Organismos de apoyo internos: refiere al apoyo y acciones que realiza la junta de educación y el patronato para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el centro educativo

Unidades de significado

“La junta de educación está apoyando al 100 %” (I1).

“La junta de educación nos apoya, pero ahora les recortaron presupuesto la escuela recibía 10 millones hace unos años, y ahora voy a recibir ¢1 600 000 al mes, para pagar agua, luz, teléfono, materiales de limpieza, materiales de oficina, guarda y cocineras” (I2).

“La junta de educación y la junta administrativa, ellos realmente nos brindan el acompañamiento y el apoyo en los diferentes proyectos” (I6).

“Mis órganos de apoyo son la junta de educación y el patronato escolar, hacen excelente trabajo” (I5).

Organismos de apoyo externos: refiere al apoyo y acciones que realizan organizaciones gubernamentales o privadas para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el centro educativo.

Unidades de significado

“Estamos comenzando a gestionar mediante la municipalidad, el ICE y las empresas privadas para ver cómo nos pueden ayudar” (I3).

“Hay un problema de aceptación de los padres hacia la situación que tiene su hija, y entonces yo simplemente reporté al PANI” (I4).

“Hay mucha necesidad económica, entonces busco empresas que me donen arroz, frijoles, huevos” (I3).

“Por ejemplo aquí hay políticas, si el niño en tres días no viene y no ha justificado, se va al PANI” (I2).

“La municipalidad nos ayudan cuando, por ejemplo, hay que cortar árboles o eso recolectar alguna basura” (I5).

“[...] es fundación, ellos nos dan todos los útiles, empezando el año, el IMAS nos da becas, luego la organización [...] nos dan uniformes” (I6).

“La [...], el año pasado me donó mucha ropa buena, nueva, con etiqueta y todo para vender, se la traigo a la junta, la junta la vende y con eso se construyó como un área para los chicos de educación especial” (I5).

Iniciativa: acciones que evidencian iniciativas para articular esfuerzos con organismos públicos y privados para el apoyo de la educación inclusiva.

Unidades de significado

“Por lo general, si nosotros queremos algo tenemos que ir, buscar, llamar, esperar que nos agenden o que nos contesten” (I4).

“En algunos casos ellos se ponen en contacto, si las instituciones quisieran digamos, nosotros estaríamos con las puertas abiertas para coordinar con ellos” (I2).

“Deberían las empresas ayudarnos para poder lograr estos entornos inclusivos en nuestros centros educativos, mandamos documentos y solicitamos ayuda, pero es muy difícil” (I6).

Nota: los correspondiente a [...] representa el nombre de una entidad privada para garantizar el anonimato; elaboración propia.



En relación con el primer código, los organismos de apoyo interno destacan las personas informantes que tanto la junta de educación⁴ como el patronato escolar⁵ han apoyado las acciones que se realizan para la promoción de los entornos inclusivos desde la perspectiva del centro educativo. No obstante, es importante señalar que se carece de menciones relacionadas con acciones concretas para la promoción de entornos inclusivos.

Estas aseveraciones se hacen dentro de un contexto general para el funcionamiento del centro educativo que involucra la totalidad de la comunidad estudiantil, situación idónea, dado que la educación inclusiva incluye a todas las personas, con o sin condiciones de vulnerabilidad.

Destaca dentro de las unidades de significado la disminución de ingresos que han tenido las juntas de educación, siendo esta situación evidenciada en el nivel nacional durante el período de la pandemia provocada por el virus responsable de la COVID y la aplicación de medidas de orden fiscal en la economía del país (Cordero, 2022; Ruiz, 2021).

Desde la perspectiva del apoyo externo, se indican una serie de acciones que las personas gestoras realizan para la promoción de entornos inclusivos. Al respecto, se evidencia el apoyo de instituciones públicas como el PANI, ICE, IMAS y municipalidades; sin embargo, es importante recordar que las instancias públicas tienen una razón de ser social, es decir, para atender a la población según su campo de acción y funciones.

En este sentido, cabe destacar la actitud positiva y de cumplimiento que por la naturaleza del puesto le compete a la gestión del centro. Por otro lado, también se visualizan acciones que propician las personas directoras con entidades privadas mediante donaciones como útiles, uniformes, entre otras.

Estos esfuerzos por promover sinergias de alianzas público-privadas (APP) en contextos con restricciones económicas como el actual, son importantes para los centros educativos de modo que se logre trabajar en conjunto y motivar mayor participación de otros sectores en pro de la población estudiantil y bajo el liderazgo compartido de la persona gestora.

4 Organismo auxiliar de la administración pública y les corresponde coordinar el desarrollo de los programas y proyectos, así como la dotación de los bienes y servicios del centro educativo según decreto n.º 38249-MEP.

5 Órgano auxiliar que colabora con la junta de educación en el desarrollo de programas, proyectos y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones generales del centro educativo y el bienestar de la población estudiantil según decreto ejecutivo n.º 37682-MEP.

De este modo se constituye como una posible línea de investigación a futuro los mecanismos, instrumentos o acciones que algunos centros educativos implementan para la consolidación de APP. Al respecto, señala Garrido (2021), que las APP “son clave para poder acelerar los procesos de recuperación de la pandemia, pero son más claves aun para desatar nudos estructurales y habilitar una nueva manera de generar desarrollo sostenible bajo una economía descentralizada, descarbonizada y digitalizada (párr. 9)”. Estos hallazgos evidencian que hay insumos para visualizar que se cumple la orientación de la política educativa nacional relacionada con la “Transformación para una gestión educativa que redefina su nexos con el entorno”.

Por último, en relación con el código de iniciativa, tal y como se indicó en el párrafo anterior, se evidencia que las personas directoras implementan esta acción para el fortalecimiento de los centros educativos, aspirando a que se consoliden como espacios para la educación inclusiva; sin embargo, de los datos suministrados, se infiere que se requiere de estrategias más contundentes si se desea aspirar al cumplimiento de la política educativa costarricense.

Conclusiones

Al realizar el análisis del cumplimiento de la política educativa costarricense en materia de inclusividad desde la perspectiva de la gestión educativa y de manera específica el conocimiento de las acciones realizadas por las personas gestoras en materia de educación inclusiva de acuerdo con la política educativa, se evidencia claridad en cuanto a que la enseñanza debe velar por los derechos y deberes de las personas con equidad social y en respecto a la diversidad.

Igualmente, se visualiza cómo las acciones de las personas gestoras pueden influir sustancialmente en el desarrollo de proyectos curriculares que respondan a la diversidad multicultural y garantizar la igualdad de oportunidades según los ritmos de aprendizaje de cada uno (MEP, 2017).

El fortalecimiento del centro educativo se sustenta en políticas que contribuyan a la convivencia en entornos inclusivos sin distinción de ningún tipo. Dicho lo anterior, si bien es cierto que las personas gestoras cumplen con los lineamientos emanados de las autoridades superiores, se requiere que las acciones se desarrollen apegadas a las políticas.



Al respecto, se torna necesario el apoyo y seguimiento a las personas gestoras por parte de las direcciones regionales educativas, abriendo espacios para el análisis de los retos o desafíos que viven en su diario quehacer, generando así políticas institucionales en armonía con las nacionales.

Las acciones tanto administrativas como curriculares, gestadas por las personas directoras pueden estar armonizadas con políticas institucionales de educación inclusiva y orientadas a contar con poblaciones estudiantiles inclusivas que responden a una sociedad multicultural y pluricultural.

En relación con las principales barreras que enfrenta la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos, se concluye que existe una carencia tanto en la formación inicial como en la continua. Este aspecto se constituye como un reto tanto para las casas formadoras de personas docentes como para las instancias gubernamentales vinculadas con la capacitación, en aras de consolidar procesos de gestión de calidad que coadyuven al cumplimiento de la política pública en educación, en particular lo vinculado con la orientación denominada “Transformación profesional docente: papel del docente y formación permanente”.

Ahora bien, otras de las barreras es la relacionada con las actitudes de las personas directoras hacia la educación inclusiva, evidenciándose que desde la perspectiva de gestión del centro educativo existe una actitud positiva, pues señalan diferentes acciones institucionales, personales y profesionales que inciden para el cumplimiento de las políticas en el área. Sin embargo, este discurso cambia cuando se trata del abordaje de la persona estudiante como un integrante más del centro y del proceso pedagógico; por esto es perentorio ejercer acciones afirmativas que permitan trascender el discurso y desde la práctica atender la diversidad sin prejuicios, siendo esto último un desafío para lo establecido en la política educativa en su área de acción “Transformación curricular y de los espacios para la participación y la convivencia en el centro educativo”.

Por último, la política educativa costarricense señala que se debe promover la “Transformación de una gestión educativa que redefina su nexos con el entorno”, situación que parece estar siendo atendido, pues la categoría relacionada con los organismos de apoyo evidencia que se desarrollan acciones como parte de los procesos de gestión educativa implementados en los centros escolares participantes.

En relación con los organismos externos, una minoría de las personas gestoras están fortaleciendo alianzas público-privadas, al ser una buena práctica que debiese ser conocida para que se pueda extender, mientras que en el nivel de organismos internos, en su totalidad indican que tanto la junta de educación como el patronato escolar cumplen con su función y apoyan las acciones que se realizan.

En síntesis, la política educativa: “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” presenta una serie de orientaciones que inciden en que los centros educativos se conviertan en espacios de promoción de la educación inclusiva tal y como se detalla en la tabla 1 de este estudio.

De modo que se podría inferir que las escuelas tienen mucho espacio de mejora en estos temas de acuerdo con las orientaciones de la política educativa vigente, lo cual plantea el reto a las personas gestoras, la formulación de políticas institucionales en armonía con la política educativa destinadas al fortalecimiento de los entornos inclusivos.

Es por ello, que a partir de los resultados de esta investigación se derivan nuevas líneas de investigaciones en torno con la formación inicial y continua de las personas gestoras sobre la educación inclusiva.

Sería pertinente el abordaje sobre las prácticas y acciones (proyectos, programas, currículo y otros) que se realizan en los centros educativos orientados a la educación inclusiva de acuerdo con la política educativa. Además, se torna relevante indagar en el grado de participación del estudiantado, docente y administrativo en conjunto con la persona gestora en la atención a la diversidad y su función multicultural y pluricultural en el ámbito del centro educativo.

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 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Estatal a Distancia.



Referencias

- Ávalos, B. (2022). La formación docente continua: discusiones y consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(4), 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095614.pdf>
- BID. (2017). *Líderes en educación: cómo identificar e implementar políticas educativas efectivas*. División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. Sage.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). Conmemoración de la conferencia mundial de Salamanca y su influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Campos, J., Ruiz, W., Vargas, C., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2023). Procesos de educación inclusiva en Costa Rica. Percepciones y actitudes del personal docente de educación primaria. En W. Ruiz (ed.), *Investigación en Educación: saberes y experiencias en el contexto costarricense*. EUNED.
- Carro, A. y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Chen, E. (2020, julio). OCDE y la Política Educativa. *La Revista.CR*. <https://www.larevista.cr/evelyn-chen-ocde-y-politica-educativa/>
- Chen, E., Hernández, C. y Segura, O. (2020). Igualdad de género en las políticas públicas en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista de Política Económica y Desarrollo Sostenible*, 5(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/peds.5-2.3>
- Chen-Quesada, E. y Salas-Soto, S. E. (2019). Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-31. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.7>
- Cordero, M. (2022, 28 de julio). MEP utilizará superávits de juntas para mantener servicios de comedor y transporte estudiantil el resto del año. *Semanario Universidad*. <https://bit.ly/3BVW4s1>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Da Silva, E. (2020). Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos*

- Em Educação*, 15(1), 79-94. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12116>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- Garrido, P. (2021, agosto). Alianzas público privadas son indispensables para el desarrollo nacional pero enfrentan barreras. *Mideplan*. <https://bit.ly/3LYuwH7>
- González-Gil, F., Martín-Pastor y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243-266. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788413570723.pdf>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31352/S9910713_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Ledesma, M. J., Tejada, R. J., Ludeña, G. F., Rodríguez, J. V., Cárdenas, M. A. y Manrique, M. A. (2020). Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Gestión I+D*, 5(1), 58-83. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/17707
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>



- MEP. (2017). *Política educativa*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021b). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Pallares, S. P. y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios Pedagógicos* 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24866/25433>
- Romero, S. y García I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Ruiz, G. (2021, 26 de septiembre). Alvarado justifica recortes para becas y comedores escolares. *CRHoy.com*. <https://www.crhoy.com/nacionales/alvarado-justifica-recortes-en-presupuesto-para-becas-y-comedores-escolares/>

- 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>
- UNAD. (2022). *Descripción líneas de acción de proyección social y extensión universitaria*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M. y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica: una mirada desde el personal docente*. Colypro/UNED. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%C3%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%C3%81n-p-impresio%C3%81n-vf.pdf>
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART19365/verdugo_18.pdf
- Yaguna, J. P., Yaguna, M. E. y Caicedo, C. R. (2022). Participación en la gestión educativa como vigencia de los derechos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1443-1461. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.10>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Sage Publication.