

La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa

Ruiz-Chaves, Warner; Chen-Quesada, Evelyn; García-Martínez, José Antonio

Warner Ruiz-Chaves

wruiz@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Evelyn Chen-Quesada

evelyn.chen.quesada@una.cr

Universidad Nacional, Costa Rica

José Antonio García-Martínez

jose.garcia.martinez@una.cr

Universidad Nacional, Costa Rica

Revista Innovaciones Educativas

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

ISSN: 1022-9825

ISSN-e: 2215-4132

Periodicidad: Semestral

vol. 23, núm. 35, 2021

innoveducativas@uned.ac.cr

Recepción: 15 Septiembre 2021

Aprobación: 29 Octubre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4282630015/>

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3834>

Resumen: Las investigaciones sobre la inclusión en la educación, han cobrado auge en la última década impulsada por la agenda mundial. El propósito de este estudio es analizar, sistemáticamente, la literatura de la última década relacionada con estudios empíricos sobre la inclusión en educación y su relación con la gestión educativa, para identificar los principales conceptos, estructurar evidencias, determinar las metodologías más frecuentes, así como conocer las tendencias y vacíos al respecto. La metodología empleada para la búsqueda y selección de estudios se basa en la declaración PRISMA, recurriendo a bases de datos de calado como Scopus, Latindex, ScieLO y Redalyc, obteniendo 33 artículos que cumplen con los criterios de aceptación establecidos. Los resultados destacan un 46 % sobre estudios de inclusión educativa, referidos a la temática de la discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE); un 15 % sobre la educación inclusiva conceptualizada como inclusión para todos sin excepción; un 21 % sobre la gestión educativa para la inclusión y un 18 % sobre políticas educativas para la inclusión. Se evidencia la transformación del término inclusión educativa a lo largo de los años hacia la educación inclusiva; sin embargo, se denota un uso indistinto en las investigaciones. Se recomienda aumentar las investigaciones sobre la educación inclusiva, gestión y política educativa como una triada que se interconecta sistémicamente, para brindar luces sobre cómo poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, el cumplimiento de derechos humanos y justicia social, que brinde igualdad de oportunidades y garantice la atención a toda la comunidad estudiantil.

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

Abstract: Research on inclusion in education has boomed in the last decade driven by the global agenda. The purpose of this study is to systematically analyze the literature of the last decade related to empirical studies on the subject in order to identify the main concepts, structure evidence, determine the most frequent methodologies, as well as learn about trends and gaps in this regard. The methodology used for the search and selection of studies is based on the PRISMA declaration, using databases such as Scopus, Latindex, ScieLO and Redalyc, obtaining 33 articles that meet the established acceptance criteria. The results highlight 46% on educational inclusion studies referring to the subject of disability or special educational needs (SEN), 15% on inclusive education conceptualized as inclusion for all without

exception, 21% on educational management for inclusion and 18% on educational policies for inclusion. The transformation of the term educational inclusion is evidenced over the years towards inclusive education. However, an indistinct use is observed in research. It is recommended to increase research on inclusive education, management and educational policy as a triad that is systemically interconnected to provide insights on how to implement an educational system based on diversity, compliance with human rights and social justice that provides equal opportunities and guarantees attention to the entire student community.

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

Resumo: A pesquisa sobre inclusão na educação ganhou impulso na última década, impulsionada pela agenda global. O objetivo deste estudo é analisar sistematicamente a literatura da última década relacionada aos estudos empíricos sobre o tema, a fim de identificar os principais conceitos, estruturar evidências, determinar as metodologias mais frequentes, assim como as tendências e lacunas. A metodologia utilizada para a busca e seleção de estudos é baseada na declaração PRISMA, utilizando grandes bases de dados como Scopus, Latindex, ScieLO e Redalyc, obtendo 33 artigos que atendem aos critérios de aceitação estabelecidos. Os resultados destacam 46% dos estudos sobre inclusão educacional referentes ao tema da deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE); 15% sobre educação inclusiva conceitualizada como inclusão para todos sem exceção; 21% sobre gestão educacional para inclusão e 18% sobre políticas educacionais para inclusão. Evidenciando que a transformação do termo inclusão educacional ao longo dos anos para educação inclusiva, entretanto, um uso indistinto do termo é mostrado na pesquisa. Recomenda-se aumentar a pesquisa sobre educação inclusiva, gestão e política educacional como uma tríade que está sistemicamente interligada para lançar luz sobre como implementar um sistema educacional baseado na diversidade, no cumprimento dos direitos humanos e na justiça social que ofereça igualdade de oportunidades e garanta atenção a toda a comunidade estudantil.

Palavras-chave: inclusão educacional, educação inclusiva, gestão educacional, políticas educacionais, educação.

INTRODUCCIÓN

En la última década el estudio de la inclusión en el sistema educativo, ha cobrado vigencia en la mayoría de los países, aumentando las relaciones interdisciplinarias que se establecen entre esta temática y otras variables, en aras de brindar puentes que permitan una mejor comprensión y aplicación de la inclusión en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la gestión educativa también ha brindado aportes al estudio de la inclusión, según el informe de SITEAL (2019) “uno de los focos donde se identifican mayores esfuerzos para dotar de equidad e inclusión a los sistemas educativos es el relacionado con el currículo, las modalidades educativas y la gestión escolar” (p. 7).

En relación con la gestión escolar, es responsabilidad de todos los actores de las comunidades educativas, en especial de las personas directivas, quienes tienen entre sus funciones llevar a cabo una gestión que asegure las oportunidades de todos los agentes intervinientes en el proceso, especialmente del estudiantado (García, Cerdas y Torres, 2018). Al respecto, SITEAL (2019) señala que, como “resultado del proceso de expansión e inclusión educativa, lleva a la necesidad de promover dinámicas institucionales diferentes, nuevos formatos y nuevas propuestas educativas” (p. 7).

De este modo, entender que la gestión educativa puede incidir en el aseguramiento de oportunidades de acceso, permanencia y prácticas para la inclusión en la educación, permite tener un panorama dirigido al fortalecimiento de espacios donde se construya de manera conjunta una sociedad más justa, democrática e inclusiva. Para profundizar en la comprensión de lo señalado, la revisión sistemática que se presenta, se enmarca en el proyecto de investigación denominado: “La gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos en centros educativos”, desarrollado conjuntamente entre la carrera de Licenciatura en Administración Educativa (CLAE), de la División de Educación para el Trabajo (DET), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) y el Centro de Investigaciones en Educación (CINED), de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), ambas instituciones de educación superior de Costa Rica.

Para la revisión sistemática se propuso como objetivos, identificar las principales características bibliométricas de las publicaciones de carácter empírico de la última década, relacionadas con la inclusión, educación, gestión y políticas para la inclusión, así como establecer las principales categorías encontradas, producto del análisis sistemático. Por último, determinar las tendencias y vacíos producto de la publicación de los estudios en revistas científicas durante este periodo.

Literatura sobre el tema

Los referentes conceptuales sobre el tema, se centran en dos grandes áreas: la inclusión para la educación y la gestión educativa. Desde este abordaje, se comprenden los antecedentes presentados, así como la discusión de resultados, producto de la revisión de literatura.

En la primera área, de la inclusión para la educación, derivan dos conceptos claramente diferenciados: uno referente a la inclusión educativa y otro a la educación inclusiva.

La inclusión educativa es un enfoque que aborda “el proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales” (Soto, 2003, p. 1), en los contextos educativos. Desde esta perspectiva, aunque el concepto aboga por superar una visión asistencialista “para referirse a procesos en los cuales se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses, y se pone énfasis en el entorno” (Soto, 2003, p. 3); sin embargo, presta atención a la población que presenta alguna discapacidad.

Por su lado, 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 respeto a los derechos humanos con una visión de justicia social. Al respecto, Booth y Ainscow (2011) indican que una visión de educación inclusiva que busca “aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado” (p. 24).

De este modo, se comparte la definición de educación inclusiva brindada por Solórzano et al. (2021) al presentarla:

como un derecho humano fundamental para la superación de las personas desde su propia diversidad, en el seno de su familia y comunidad y en beneficio integral de la sociedad costarricense. Se fundamenta en la equidad, la participación y el aprendizaje con un currículum educativo flexible, efectivo y de calidad, que se operacionaliza mediante el diseño universal de los aprendizajes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (p. 4).

La definición anterior tiene su base en la documentación emitida por el CENAREC (2017), el Gobierno de Costa Rica (2018) y la Unesco (2021), y rescata esa necesidad de brindar espacios para todas las personas desde la diversidad.

La segunda gran área que versa sobre la gestión educativa, igualmente desprende dos conceptos principales: el primero, sobre la gestión educativa propiamente dicha y el segundo, sobre las competencias para el ejercicio del liderazgo de la persona gestora.

En relación con la gestión educativa, se asume la definición propuesta por Ruiz y Chen (2021) cuando señalan que es:

un proceso de socialización por el cual una entidad educativa realiza una secuencia de acciones coordinadas y armonizadas en relación con la planificación, organización, dirección, evaluación, seguimiento y control que permiten generar e incitar una enseñanza y aprendizaje crítico y con autonomía de todos los actores de la comunidad educativa, orientada al logro de objetivos conjuntos que al interactuar permiten el crecimiento participativo y sistémico en los espacios pedagógicos y administrativos, para lo cual se integran cuatro áreas: los recursos humanos, los recursos físicos, los recursos financieros y los recursos curriculares (p. 41).

Desde esta perspectiva, nótese cómo hay una complementariedad, pues la implementación de los procesos de educación inclusiva no son una responsabilidad directa de un solo participante del hecho educativo, sino de una construcción, colaboración, seguimiento y organización colectiva, donde la gestión educativa tiene mucho que aportar desde la figura de la persona gestora. Es ahí, donde el aseguramiento de los procesos de atención a la diversidad, el respeto a los derechos humanos y la justicia social tienen un apoyo en el contexto educativo desde la gestión.

En cuanto a las competencias para el ejercicio del liderazgo de la persona gestora “orientan al directivo escolar hacia el logro de la calidad, con el fin de inspirar por medio de la misión y la visión institucional el espíritu de éxito” (Chen y Ruiz, 2020, p. 43). Para Bolívar (2011), las competencias para el ejercicio del liderazgo hacen referencia a la “capacidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandolos recursos cognitivos y psicosociales (incluidas las destrezas y las actitudes) en un contexto particular” (p. 257).

Por lo descrito, es requerido para el aseguramiento de procesos vinculados con la educación inclusiva, que la persona gestora desarrolle competencias, de modo que su rol “trascienda el quehacer administrativo, constituyéndose en un promotor de cambios, un estratega que busca condiciones para la viabilidad del proyecto educativo, un líder comunitario que escucha las necesidades del contexto a la vez que plantea alternativas de solución colegiadas”. (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019, p. 6)

Por otro lado, para contextualizar este trabajo es importante situar los antecedentes de algunas investigaciones que se han realizado sobre gestión e inclusión en la educación. En el ámbito costarricense, Bravo (2013) evidenció cómo las personas gestoras tienen una percepción positiva hacia la educación inclusiva, en cuanto a la puesta en práctica de acciones y medidas para su promoción, excepto en lo relacionado con la integración del estudiantado en condiciones de discapacidad en el aula ordinaria, concluyendo que las personas directivas de centros educativos tienen percepciones y opiniones más positivas hacia la educación inclusiva que el colectivo docente de aula ordinaria de apoyo. Igualmente, recomienda el acompañamiento de la persona directora para promocionar, en el colectivo docente, ciertos aspectos que permitan una adecuada atención a estudiantes en condición de vulnerabilidad.

En un estudio realizado desde un enfoque de investigación-acción (Marín y Meléndez, 2011), se concluyó que es posible alcanzar la educación inclusiva, siguiendo un proyecto institucional fundamentado en un diagnóstico y que su avance depende en gran medida de la organización, cultura y liderazgo institucional. Influyendo igualmente, de forma significativa, el apoyo de la persona directora, así como las actividades propias del circuito.

A nivel internacional, se encuentra mayor cantidad de literatura vinculada con la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos, destacando la realizada por Bailey y du Plessis (1997) con personas directoras (n=200) de Australia, la cual concluye que, si bien las personas encargadas de la gestión educativa

de las escuelas son claves para la implementación de políticas en los centros, es de vital importancia conocer las actitudes hacia la inclusión, a fin de predecir el enfoque de trabajo.

Por otro lado, Kuyinu y Desai (2007) demostraron que entre mayor conocimiento y prácticas inclusivas evidenciadas en el personal docente y directivos escolares, mayor será la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los salones de clase. Desde un enfoque cuantitativo con múltiples escalas para la recolección de información, acerca de las actitudes y los conocimientos, concluyen que tanto las actitudes como los conocimientos hacia la inclusión, predicen prácticas efectivas de enseñanza.

Fernández-Batanero y Fernández (2013) utilizaron el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), visualizar el liderazgo de las personas directoras que promueven buenas prácticas en educación inclusiva en España. Los hallazgos demostraron que las buenas prácticas quedan determinadas por el liderazgo de la persona gestora del centro y su capacidad de analizar las necesidades presentes en la comunidad educativa, entre otros aspectos. Esta conclusión, aunque de carácter genérico, viene a resaltar el papel fundamental de la persona directora en la promoción de un centro educativo de excelencia, que permita generar puentes para la movilidad social, al incidir en los múltiples actores del sistema educativo.

En México, Rodolfo y Tapia (2018) investigaron sobre educación inclusiva, demostrando la necesidad de brindar un salto cualitativo en los discursos de las personas directoras, ya que en el lenguaje se evidencia la permanencia de un enfoque centrado en la rehabilitación, más que en la inclusión.

En suma, este recorrido por los antecedentes, pone de manifiesto la importancia de la figura de la persona gestora en la promoción de la educación inclusiva. Al respecto, las competencias propias de la gestión de un contexto educativo, promueven el fortalecimiento de mitos o la ruptura de paradigmas

MÉTODO

El estudio se basó en una revisión sistemática de literatura sobre el objeto de estudio, con el propósito de identificar los principales conceptos, estructurar evidencias, determinar las metodologías de investigación más frecuentes, así como determinar los vacíos en el campo de estudio, características habituales de este tipo de investigación (Baker, 2016).

Para el cumplimiento de los propósitos, la metodología de este trabajo retomó la propuesta de Liberati et al. (2009), sobre la declaración Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA), con la finalidad de estructurar y organizar sistemáticamente, los resultados hallados sobre las áreas descritas anteriormente. Esta declaración propone un método para realizar procesos de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Hutton, Catalá-López y Moher, 2016), de modo que se aseguren criterios básicos con el fin de garantizar la científicidad del proceso. Para este fin, se tuvieron en cuenta, tanto aspectos de carácter teóricos como contextuales en Iberoamérica (Payá, 2021), estableciéndose un periodo de búsqueda de 10 años, desde el 2012 al 2021, considerando los avances sobre el tema en esta última década.

Para realizar este trabajo se llevó a cabo la búsqueda en múltiples y reconocidas bases de datos internacionales, como Scopus y repositorios de calado como Dialnet, Redalyc y Scielo. Para delimitar la búsqueda sobre artículos empíricos, se requirió la aparición de descriptores o palabras claves en español integradas en el título, en el resumen o en el cuerpo del texto: “inclusión educativa”, “educación inclusiva”, “política educativa e inclusión” y “gestión educativa e inclusión”. Igualmente, como parte de la filtración de los resultados, se establecieron varios criterios de inclusión y exclusión de los trabajos:

- Trabajos publicados entre los años 2012 y 2021
- Estudios derivados de procesos de investigación
- Trabajos de diferentes metodologías
- Revisados por pares
- Trabajos en idioma español

- Textos completos disponibles.

En la figura 1, se muestra el diagrama de flujo derivado del proceso de búsqueda y selección, de acuerdo con las pautas establecidas en la declaración PRISMA (Liberati et al., 2009)..

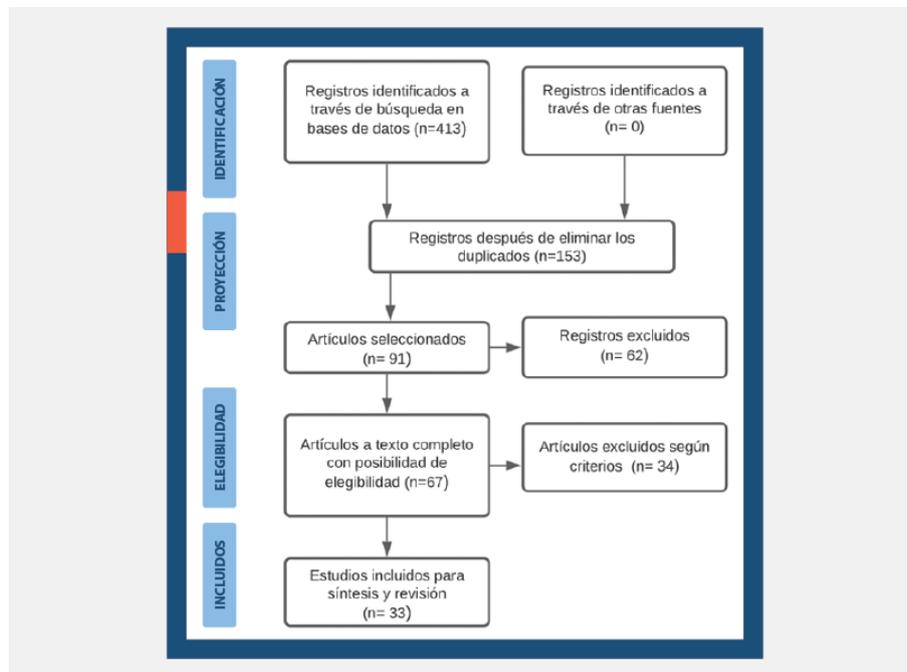


FIGURA 1
Diagrama de flujo PRISMA.
Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de carácter cuantitativo para posteriormente, generar el análisis cualitativo y dar respuesta a los objetivos planteados. Con los 33 artículos seleccionados se muestran los resultados descriptivos relativos a las bases de datos, los años de publicación, autoría, abordaje metodológico, entre otros aspectos.

Principales características bibliométricas de las publicaciones

En la figura 2 se pueden visualizar los resultados obtenidos del proceso de búsqueda, de acuerdo con las fuentes utilizadas. El 42 % de los resultados aparecen en la base de datos de Latindex, el 25 % en ScieLO, un 17 % en Redalyc y el 11 % de los artículos se muestran en Scopus.

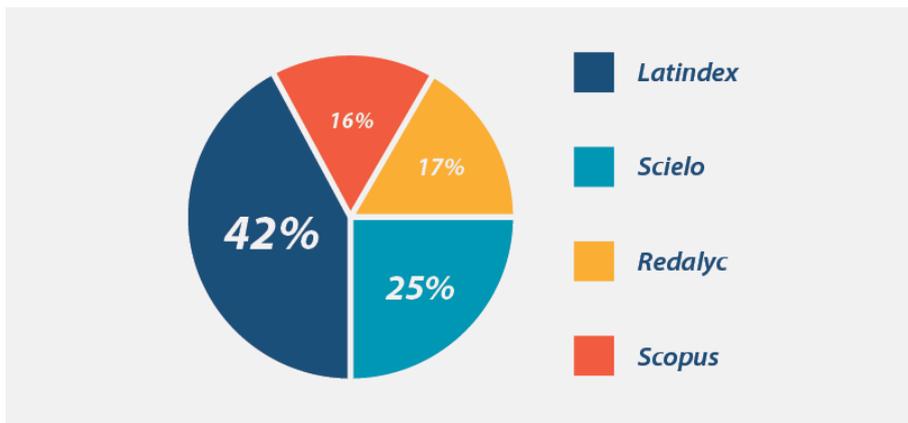


FIGURA 2
Distribución de artículos de acuerdo con las fuentes.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de artículos por año de publicación, en la tabla 1 se observa un claro aumento de publicaciones de artículos derivados de investigaciones en los cinco últimos años, siendo a partir del 2017 (3) donde se incrementa la cantidad de trabajos hasta años recientes, concretamente 2020 y 2021 con 7 artículos, respectivamente. En la misma tabla, puede visualizarse la autoría de los artículos publicados en el rango temporal establecido

TABLA 1
Autores de los artículos clasificados por año de edición.

Año	Nº	Autoría
2012	1	Marín y Meléndez.
2013	2	Fernández-Bataneiro y Hernández; Gómez.
2014	2	Gutiérrez, Martín y Jenaro, Serrato-Almendárez y García-Cedillo.
2015	1	Torres y Fernández-Bataneiro.
2016	1	Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez.
2017	3	Zárate-Rueda, Díaz-Orosco y Ortiz-Guzmán; Lledó-Carreres, Angenschmidt y Navarrete.
2018	4	Rojas-Rojas, Arboléda-Toro y Pinzón-Jaime, Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta; Moliner, Moliner y Sanahuja; Cruz y Tecasco.
2019	5	Arrieta-Casasola, Viquez-Alfaro, López-Garbanzo, Cordero-Salas y Alpizar-Alfaro, González, Alvarez y Basso, Vallejo, Torres-Soto, Curiel-Marín y Campillo-Draquez; Tinajero y Solís.
2020	7	Gutiérrez y Martínez, Mejía-Cajamarca y Pasillera-Díaz; García-Vallés, Muriilo, Ramos, García y Sotelo, Azorín-Abellán y Palomera-Sáiz; Reyes y Prado, Ledezma, Tejada, Ludeña, Rodríguez, Cárdenas y Nugent.
2021	7	Márquez-Cabellós, Andrade-Sánchez y García-Cedillo; Martínez-Ustaralde; Cabrera-Cuadros, Soto-García y López-Carretero; Rubilar y Guzmán; Navarro-Monjaño, López-Martínez y Rodríguez-Gallego; Sánchez-Mojica; Chamorro-Finchao, Looz-Cedeño y Agreda-Gómez.

Fuente: Elaboración propia.

El desglose por áreas temáticas (figura 3), muestra cómo los artículos de investigación relacionados con la inclusión educativa han sido objeto de estudio de 15 trabajos (46 %), seguido de siete trabajos relacionados con la gestión educativa para la inclusión (21 %). Por el contrario, tanto las políticas educativas para la inclusión (18 %) con seis trabajos publicados, como la educación inclusiva (15 %), cinco trabajos, son las áreas menos estudiadas.

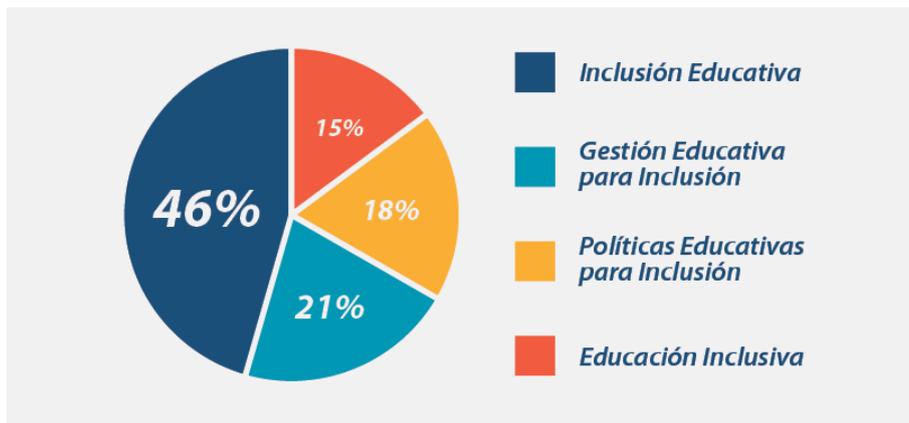


FIGURA 3
 Distribución de los artículos por área de estudio.
 Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la metodología de los artículos revisados (Figura 4), se observa cómo han sido abordados de forma multiparadigmática. La inclusión educativa ha sido el área con mayor diversidad de métodos, así como la educación inclusiva; mientras que para el resto de las categorías se visualiza un menor abordaje desde perspectivas cuantitativas, cualitativas, así como de revisión de bibliografía.

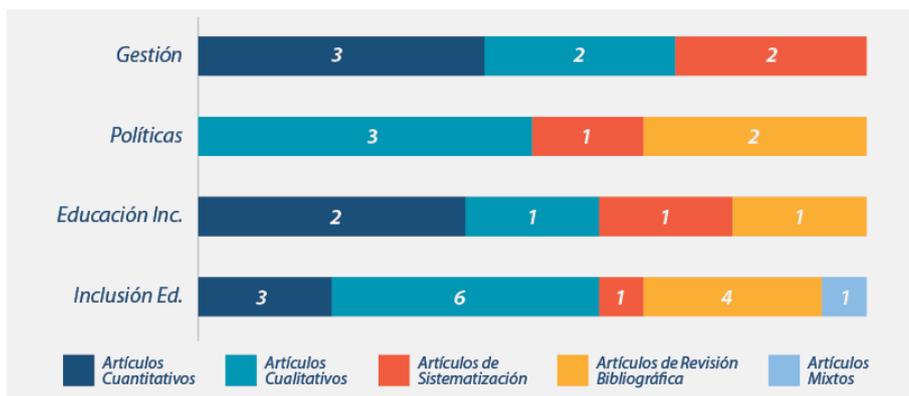


FIGURA 4
 Metodología de los artículos por área de estudio.
 Fuente: Elaboración propia.

Análisis de las categorías extraídas

Al analizar las cuatro categorías extraídas del proceso sistemático de revisión de literatura: inclusión educativa, educación inclusiva, gestión para la inclusión y políticas educativas para la inclusión, se determinan ocho grandes temáticas que involucran la totalidad de documentos analizados y representados en la figura 5.

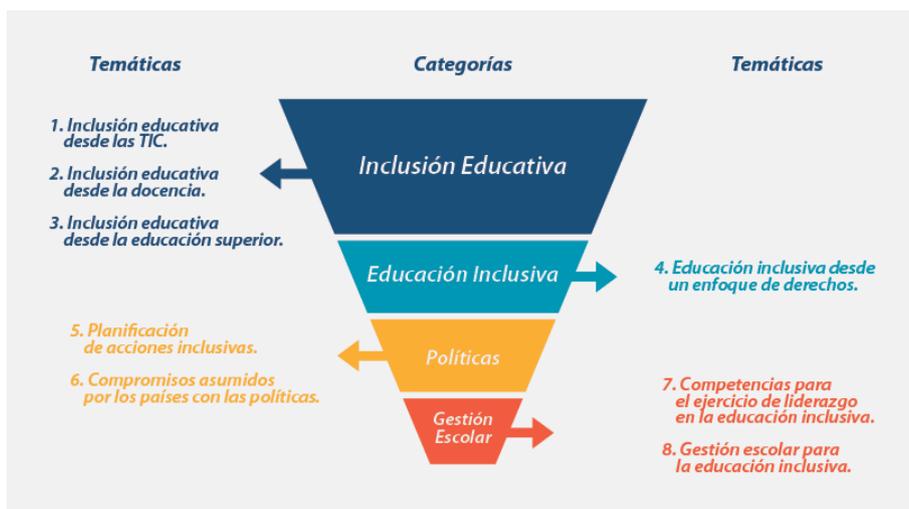


FIGURA 5
Temáticas de las investigaciones sobre la inclusión en la educación.
Fuente: Elaboración propia.

De modo que para poder comprender cada una de las investigaciones incluidas, se procede a realizar un breve análisis de cada categoría.

Análisis sobre la Inclusión Educativa

Con respecto a la categoría de inclusión educativa se examinaron 15 artículos. Se evidencia una conceptualización orientada a las poblaciones estudiantiles que presentan algún tipo de NEE o discapacidad, en el sentido más amplio, dentro del sistema educativo. Al respecto, Chacón (2008) señala “que la inclusión educativa implica actitudes de respeto y de aceptación, otorgando igualdad de oportunidades a las personas que presentan necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad intelectual” (p. 144).

En este sentido, Calvo y Verdugo (2012) indican sobre la inclusión educativa que “refiere a la oportunidad que ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día” (p. 22).

De acuerdo con las definiciones planteadas, se visualiza en la figura 6 una representación gráfica sobre el concepto de inclusión educativa para efectos del análisis categorial.



FIGURA 6
Inclusión Educativa.
Fuente: Elaboración propia.

El análisis documental efectuado sobre los 15 artículos de esta categoría, engloba tres temáticas claramente definidas: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la docencia y la educación superior desde la óptica del personal docente, en la atención de personas con NEE o discapacidad.

En cuanto a la primera temática, en los últimos años, las TIC se han convertido en herramientas necesarias para la superación de barreras educativas (Arrieta-Casasola, 2019). El acceso a estas, permite la participación plena del estudiantado e impulsa el desarrollo de competencias para una vida independiente; no obstante, es necesario tomar en cuenta las características del estudiantado para su debida planificación, así como de entornos formativos accesibles (Viquez-Alfaro et al., 2019).

La temática relacionada con la docencia, evidencia la importancia de la participación docente en todos los niveles de inclusión educativa, desde la primera infancia hasta la educación superior, jugando un papel fundamental para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos y transformadores sociales.

De acuerdo con el análisis de las investigaciones, se reflejan brechas en el sistema educativo que deben ser atendidas de forma integral. En varios estudios sobre las actitudes de los docentes en educación infantil (Polo-Sánchez y Aparicio-Puerta, 2018; Angenschmidt y Navarrete, 2017), se muestra cómo el nivel de formación educativa docente influye positivamente en la aceptación de la discapacidad, es decir, a mayor formación universitaria, mejores actitudes en relación con las prácticas inclusivas. En contraparte, las representaciones sociales que posee el colectivo docente en la educación pública, sobre la inclusión de infantes con discapacidad en las aulas, muestran que la docencia se ve obligada a asumir al estudiantado con discapacidad, sin una verdadera articulación entre lo que propone la norma y la realidad de la escuela (Gutiérrez y Martínez, 2020).

El sistema no contempla estrategias para capacitación docente (Rubilar y Guzmán, 2021), a fin de asumir la responsabilidad pedagógica, además de infraestructura escolar inadecuada, estudiantado sin el debido diagnóstico, contextos socioculturales desfavorecidos y falta de apoyo interdisciplinario. Estos aspectos permean de forma negativa en la representación social docente sobre la inclusión, por lo que Gutiérrez y Martínez (2020) señalan que, si la diversidad del aula se percibe como agotadora y con una carga emocional negativa, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede verse afectado significativamente.

En otros estudios (Márquez-Cabellos et al., 2021) sobre la atención a estudiantes sobresalientes, también los docentes manifiestan la necesidad de capacitación, mayores recursos y personal especializado.

Por último, la temática derivada de la inclusión educativa en la educación superior, también presenta brechas de acceso, de información, gestión estratégica, articulación entre los diferentes departamentos, entre otros. Los estudios presentan hallazgos en cuanto a la necesidad de abrir espacios en los currículos en la formación docente, para reflexionar sobre cuál es el enfoque de construcción en relación con la inclusión y diversidad, por parte de cada sujeto (Rojas-Rojas et al., 2018).

Igualmente, Murillo et al. (2020) señala que la autoeficacia presenta una relación significativa con las estrategias inclusivas de las personas docentes en formación, por lo que es necesario que dicha formación docente centre el interés en el desarrollo de capacidades, para afrontar los aprendizajes y poner en práctica sus conocimientos (Navarro-Montaña et al, 2021).

En el abordaje de estudiantes universitarios con discapacidad, hay que hacer mayores esfuerzos para que los departamentos de bienestar estudiantil cuenten con adecuados protocolos de atención y servicio (Zárate-Rueda et al., 2017; Mejía y Pasillera, 2020). Se requieren políticas, programas y estrategias institucionales, proyectos individualizados de tutorización, adaptación de pruebas de ingreso a la universidad, así como itinerarios más flexibles que garanticen este acompañamiento, tanto para el colectivo estudiantil como docente. Al respecto, no es suficiente tener una buena voluntad, sino entenderlo como un derecho. En relación con la admisión universitaria de estudiantes con discapacidad, se ha evidenciado que el ingreso es asistencialista y exigente, pero descuidado en el acompañamiento y la transformación (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016).

Análisis sobre la Educación Inclusiva

El análisis de contenido sobre educación inclusiva deriva de las investigaciones plasmadas en los cinco artículos revisados. Cabe destacar, que esta categoría no se refiere exclusivamente a las NEE tal y como sucede con la inclusión educativa, sino a un concepto más amplio e integrador de la inclusión, de acuerdo con la Unesco (2017), “la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes” (p. 13). Como se puede observar, la inclusión no hace referencia a solo un tipo de condición, entendido como un proceso amplio y holístico.

Este enfoque examina la transformación de los sistemas educativos a través del respeto, la diversidad del estudiantado y la equidad de oportunidades (Bravo, 2013). El objetivo se centra en alcanzar una educación que sea inclusiva (OCDE, 2014) que coadyuve al estudiantado a alcanzar su potencial de aprendizaje, sin erigir barreras formales o informales, vista como una estrategia para fomentar el cambio social (Torres, 2008 citado por Acedo, 2008), así como ambientes educativos a favor del apoyo del personal docente, administrativo y estudiantil (Booth y Ainscow, 2002). En la figura 7 se integran las conceptualizaciones de educación inclusiva.

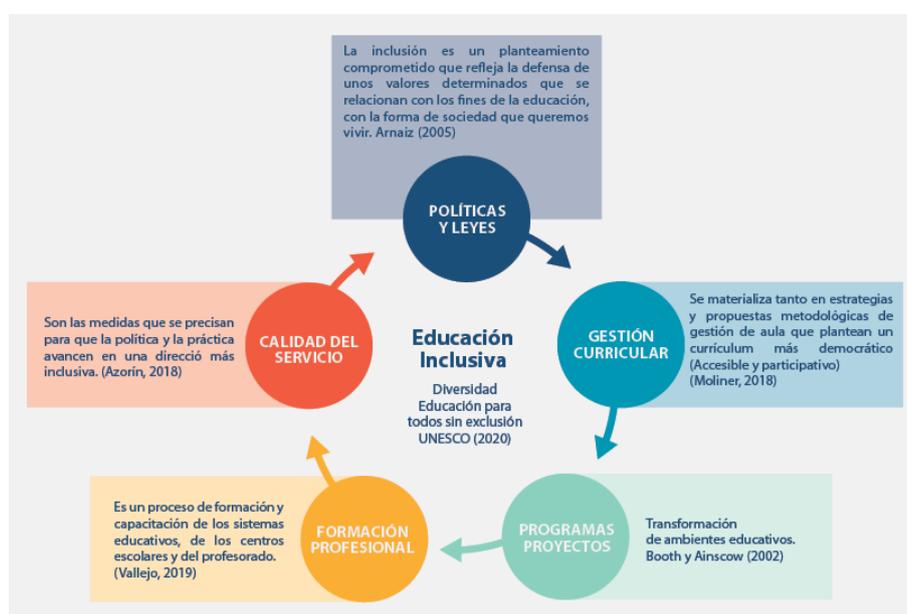


FIGURA 7
Conceptualización de Educación Inclusiva.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, la Unesco (2021) afirma que “garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad” (p. 13).

En general, en los artículos analizados se menciona que el perfil competencial en educación inclusiva, requiere de una formación transversal en competencias relacionadas con el trabajo en equipo, liderazgo, valores y la ética, así como la pedagogía aplicada, la tecnología (González et al. 2019), evaluación y las habilidades personales (García-Vallès, 2020).

Es indiscutible la importancia de incorporar el sentido de la inclusión en el currículo de formación inicial docente (Cabrera-Cuadro et al., 2021), ya que la formación de futuros docentes debe contemplar su propia reflexión mediante el autoconocimiento, permitiendo al estudiantado en docencia explorarse dentro de sus propias historias, acercándolos a múltiples opciones pedagógicas, a reconocer la diversidad y a abrirse a la incertidumbre que acompaña el oficio docente.

El desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos, puede guiarse y nutrirse mediante recursos disponibles, como la autoaplicación del cuestionario index para la inclusión (Ainscow y Booth, 2002), de carácter multidimensional y desde la perspectiva de los diferentes agentes intervinientes en el proceso educativo.

Al respecto, Gutiérrez et al. (2014) señalan como fundamental que los centros se apropien de los materiales, no limitándose a poner en marcha una metodología generalista no diseñada para un contexto de actuación determinado.

Finalmente, se refuerza la importancia de abordar la educación inclusiva mediante diversas estrategias y recursos, entre ellas, las TIC ocupan un lugar preponderante, ya que su uso eficiente permite hacer viables los principios de acceso, calidad, igualdad, justicia social, democracia y participación, buscando el equilibrio entre la comunidad y la diversidad (Reyes y Prado, 2020).

Análisis de las políticas educativas para la inclusión

Del proceso de revisión, se determina que seis documentos constituyen la base del análisis de la categoría de políticas educativas para la inclusión. Esta, se concibe de acuerdo con la Unesco (2021), como un entramado de acciones para garantizar “la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad y eliminando todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella” (p. 18) .

En atención a esta categoría, las temáticas encontradas surgen en torno al aseguramiento de derechos de las personas estudiantes, mediante las políticas: 1) planificación de acciones inclusivas en centros educativos; 2) acciones de gestión de las personas directoras para asegurar la legislación vigente y, 3) compromisos adquiridos por los países para favorecer la inclusión educativa (ver figura 8).



FIGURA 8
Temáticas de “Políticas educativas para la inclusión”.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la primera temática, relacionada con la planificación de acciones inclusivas en centros educativos, Marín y Meléndez (2012) presentan un estudio relacionado con el “autoconocimiento institucional de las condiciones y niveles de inclusión educativa de los miembros de la comunidad escolar” (p. 8) para el aseguramiento de la inclusión, entendida como “los recursos que se tienen o se puedan obtener que beneficien a todos los estudiantes con equidad y calidad, sin importar su condición” (p. 8). Por otro lado, Azorín y Palomera (2020) proponen una guía para los centros educativos, con el fin de lograr la inclusión desde las normativas internacionales, para ello siguen las propuestas de Ainscow (2015) y Echeita y Ainscow (2011) basadas en “la prevención de discriminaciones por razón de género, orientación sexual, logro, clase social, etnia o discapacidad, entre otros aspectos, con el fin de posibilitar la implementación de medidas para una respuesta a la diversidad más justa y eficaz” (p. 114).

Respecto a la segunda temática vinculada con las acciones de gestión de las personas directoras para asegurar la legislación vigente, algunos autores (Cruz y Tecaxco, 2018) demostraron que las acciones de las personas directivas se vinculan con sus discursos (referentes históricos personales); por ello, para el aseguramiento de las políticas educativas para la inclusión, se debía atender prioritariamente como “la condición deficitaria en el sujeto, que debido a una anomalía, está imposibilitado para realizar actividades consideradas “normales” (p. 66). Se deriva así, la necesidad de generar procesos de planificación para atender a esta población, pues la concepción de educación inclusiva que se tenía respondía a la atención de NEE.

Por último, dentro de la tercera temática, se tiene el estudio de Sánchez-Mojica (2021), que aborda el desarrollo de enfoques y políticas de atención integral en América Latina para la inclusión de población migrante. En otro contexto, Chamorro-Pinchao et al. (2021) realiza una investigación acerca de la relación del “buen vivir” y el cumplimiento de la legislación educativa ecuatoriana, concluyendo que “es necesario un plan de acciones viables que aporten al proceso de construcción de una educación inclusiva, concordante con el buen vivir” (p. 2). Cierra esta tendencia el estudio de Martínez-Usarralde (2020), quien compara las propuestas de educación inclusiva de la Unesco y de la OECD, vinculado “el enfoque de la OCDE al desarrollo económico que amerita un sentido redistributivo y meritocrático de la inclusión (...) mientras que la Unesco asume un enfoque sociocrítico desde la pedagogía crítica y el modelo de derechos humanos” (p. 108).

Para finalizar esta categoría, se presenta un abordaje de la política educativa para la inclusión desde una visión de derechos humanos, de respeto a la justicia social, buscando el aseguramiento de condiciones, mediante el cumplimiento de normativas y acciones que resguarden a la población estudiantil, docente y directiva sin importar la condición que presente, siendo solamente uno de los artículos donde se aborda su desarrollo desde la perspectiva de inclusión tradicional, es decir, desde el enfoque rehabilitador (Deliyore, 2018).

Análisis de la gestión educativa para la inclusión

En cuanto a la categoría vinculada a la gestión educativa para la inclusión, se logran identificar dos áreas temáticas (Figura 9): 1) competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo para la educación inclusiva y, 2) gestión escolar de la educación inclusiva en centros educativos, siendo esta última, la que contiene cinco de los siete artículos revisados.



FIGURA 9
 Temáticas de “Políticas educativas para la inclusión”.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la primera área temática, Fernández-Batanero y Fernández (2013) alertan sobre el ejercicio del liderazgo para la inclusión educativa, indicando la importancia de “estar influenciado por la forma en que se potencia e impulsa una cultura de la inclusión, la gestión de su personal, la planificación y la estrategia del centro educativo, de sus recursos y colaboradores, y de sus procesos” (pp. 98-99).

En atención a lo anterior, la persona directiva debe evidenciar la competencia de liderazgo, con el fin de desarrollar buenas prácticas para la diversidad, la equidad y la justicia social, Fernández-Batanero y Fernández (2013). En esta misma área temática, Gómez (2013) presenta una investigación acerca de las cualidades de la persona directiva para la gestión del centro educativo, en tres ámbitos: personal, social e intelectual; no obstante, el abordaje realizado responde a un enfoque de comprensión de la inclusión desde las NEE, aunque con matices de derechos humanos.

En cuanto a la segunda temática, la gestión escolar de la educación inclusiva en centros educativos, Moliner et al. (2018) muestran las percepciones de los agentes intervinientes (profesorado, personal directivo, consejo y familias), sobre la gestión de la diversidad en el centro. El estudio concluye que “pese a los esfuerzos de democratización del centro, la voz del alumnado parece quedar silenciada y relegada a un segundo plano. El alumnado reclama una mayor presencia y participación” (p. 466). Por otro lado, Vallejo et al. (2019) también estudian las percepciones de las personas docentes y gestores para una educación inclusiva y sus principios sustentantes; no obstante, el enfoque asumido es del estudio desde la integración, dado que en los hallazgos señalan que tanto docentes como gestores no están de acuerdo con la separación de estudiantes con algún tipo de necesidad personal.

Ahora bien, la relación entre el estilo de gestión de las personas directivas y la forma en que se viven las prácticas inclusivas, es otro de los estudios realizados (Ledesma et al., 2020). En este sentido, se hace necesario fortalecer las capacidades de gestión de este personal para que realmente, los centros educativos transiten a espacios inclusivos. Al respecto, estudios proponen que el trabajo colaborativo y la comprensión del espacio donde se desarrollarán los procesos de gestión son claves para la educación inclusiva (Tinajero y Solís, 2019). Por último, desde una perspectiva de inclusión de NEE, Lledó (2017) llama la atención para que se atienda la diversidad en los procesos de gestión, puesto que el acompañamiento brindado por el personal docente en la integración de infantes con diversas discapacidades, es fundamental. Aunado a lo anterior, Lledó (2017) indica que “La organización escolar es una herramienta clave en la atención a la diversidad en el proceso de cambio, desde una visión integradora de la educación especial a una educación inclusiva. Los directores de los centros reconocen que un indicador de calidad de estos es dar una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales” (p. 14).

En suma, del análisis de esta categoría, se denota que el abordaje de estudios vinculados a la promoción de la educación inclusiva desde la gestión educativa, se realiza desde una posición de respeto a los derechos humanos y atención en equidad e igualdad. Se evidencia, como el rol de la persona gestora facilita los procesos de promoción de entornos inclusivos en su contexto, potenciando la calidad de la educación ofrecida y eliminando posibles barreras para el aprendizaje.

Tendencias y vacíos de las publicaciones

Como parte de los resultados, se puede identificar una primera tendencia relacionada con la división de las investigaciones, desde dos perspectivas: por un lado, la inclusión educativa orientada hacia la atención de NEE y discapacidad; y por otro, la educación inclusiva vista bajo un enfoque de la diversidad según los derechos humanos y justicia social, cuyo acento está en una educación para todos sin exclusión.

Con respecto a la inclusión educativa, la Unesco (2008) alerta que “en algunos casos se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad u otras denominadas, con necesidades educativas especiales” (p. 5), de modo que este primer grupo de estudios se vincula más con un modelo rehabilitador (Deliyore, 2018). En este sentido, los hallazgos de esta revisión sistemática muestran como 24 estudios visualizan la inclusión educativa, mientras solamente nueve abordan la educación inclusiva.

Por el contrario, el abordaje de la educación inclusiva se asume desde el enfoque de derechos humanos y justicia social, que a su vez, incluye el modelo social (Deliyore, 2018). Para Ávila y Cordero (2009), esta se vincula con la justicia social indicando “que los valores y principios de igualdad, se proponen para que todos

los estudiantes satisfagan sus necesidades básicas de desarrollo y participación democrática, en el ejercicio de su derecho a una educación equitativa y de calidad” (p. 33).

Es así, como se evidencia una menor cantidad de estudios desde la visión de educación inclusiva. Este aspecto invita a la reflexión sobre la necesidad de más investigaciones sobre el tema, pero desde una perspectiva más integral, igualitaria, equitativa, considerando inclusive, las metas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2030).

Una segunda tendencia que derivan las investigaciones centra el interés en las personas docentes y directivas, más no así en el estudiantado. De acuerdo con la Unesco (2021), es “importante recabar y valorar las opiniones de los jóvenes, en particular de los grupos en situación de riesgo. Si se oye su voz, los decisores políticos y los profesionales pueden verse impelidos a encontrar formas eficaces de garantizar la inclusión” (p. 28).

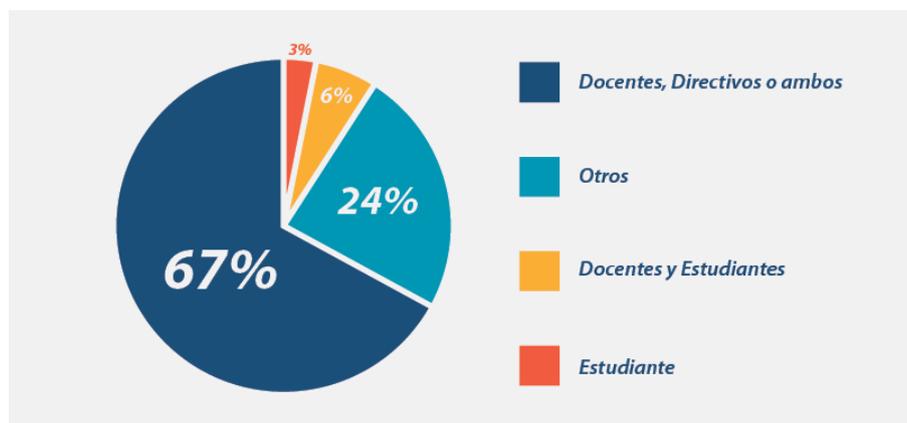


FIGURA 10
Población incluida en los estudios empíricos.

Fuente: Elaboración propia.

Nótese en la figura 10, que en los 10 años investigados, solamente el 3 % de los estudios tuvo como participante exclusivo el estudiantado, mientras que el 6 % de ellos, combinaron estudiantes con personas docentes; siendo el 67 % ubicado desde la perspectiva de personal docente, directivo o ambos.

De acuerdo con lo anterior, el vacío detectado conlleva a la necesaria reflexión de comprender la posición de la persona estudiante, durante el proceso de promoción de espacios inclusivos, situación que debe ser abordada de manera integral no solo por equipos de investigadores de diversas disciplinas, sino contrastando posiciones entre personas docentes, directivas, comunidad y estudiantado, de modo que posibilite la construcción de procesos más equitativos e igualitarios, y una gestión educativa orientada a entornos inclusivos.

Por su lado, en relación con el tema de políticas, una tercera tendencia de las investigaciones analizadas, se orienta a entender cómo las normativas aseguran la integración de las personas con discapacidad al proceso educativo, resguardando sus derechos y señalando la necesidad de que las personas e instancias involucradas atiendan el rol que les corresponde. No obstante, estas investigaciones no tienen como objetivo de estudio comprender cómo desde los derechos humanos y la justicia social se debe y se puede gestar el cambio. Ahora bien, es comprensible que se realicen investigaciones que no presenten una visión integral, por cuanto es claro que el contexto nacional e internacional aún no tiene una visión renovada de educación inclusiva. Al respecto, en otro estudio Vargas, Campos, Palma, Ramírez y Ruiz (2021) indicaron que para Costa Rica:

un punto por llamar la atención es que el país, en procura del respeto a los diversos contextos, generó normativa legal para el resguardo de los derechos humanos de muchas poblaciones (incluido el estudiantado), pero carece de una política nacional que articule la educación inclusiva, vista esta desde una perspectiva que no solo supere la visión de discapacidad, sino más incluyente hacia otras situaciones que podrían generar

vulnerabilidad por su condición ética, social, migratoria, de identidad sexual, social, económica, religiosa, entre otros (p. 37).

En atención a lo anterior, se identifica un vacío relacionado con los estudios que involucren situaciones de vulnerabilidad como diversidad religiosa, sexual, económica, ética, digital, de género, migrantes con situaciones de salud, discapacidad, entre otros, que también están presentes en los contextos educativos.

Una cuarta tendencia, se vincula con el tema de los estudios relacionados con la gestión educativa para la promoción de entornos inclusivos, los cuales son ciertamente escasos. En estos se evidencia una orientación hacia la comprensión del rol del centro educativo y quién lo lidera, como elementos fundamentales para promover procesos inclusivos. Estos estudios alertan sobre la necesidad de formar a este personal con el fin de que pueda liderar, gestar procesos y tomar decisiones más autónomas en el marco de sus responsabilidades.

En esta línea, la Unesco (2021) llama a una cautelosa reflexión sobre esta situación, por cuanto existen evidencias que no siempre se tienen los resultados deseados por falta de capacitación del personal.

En particular, señala la Unesco (2021) que, “el desarrollo de sistemas educativos basados en la autonomía, un alto nivel de rendición de cuentas y el aumento de la competencia entre las escuelas, perjudica aún más a los alumnos de familias de bajos ingresos y de minorías” (p. 20); no obstante, a pesar de ello, los estudios son relevantes pues posicionan una visión de educación inclusiva más integral.

Por último, una quinta tendencia relacionada con las investigaciones que se orientan al desarrollo competencial de las personas gestoras, es decir, las competencias para el ejercicio del liderazgo. Desde esta perspectiva y ante los resultados de esta revisión sistémica, donde se evidencia que para lograr la equidad, igualdad y aplicación plena de la educación inclusiva, se requieren mayores y mejores procesos.

Al respecto, la Unesco (2021) propone a las personas gestoras y su equipo como sujetos fundamentales, al indicar que “los directivos de todos los niveles de un sistema educativo deben estar preparados para analizar sus propios contextos, identificar las barreras locales y los factores multiplicadores y planificar un proceso adecuado para promover actitudes y prácticas inclusivas” (p. 33).

Desde otra perspectiva, un vacío asociado al contexto costarricense, refiere ahondar en esta tendencia, siendo escasos los estudios y abordados desde un enfoque de inclusión o integración, más que de educación inclusiva.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

El trabajo presentado evidencia una revisión sistemática acerca de las investigaciones de carácter empírico, realizadas en torno a las categorías inclusión, educación inclusiva, gestión y políticas para la inclusión de la última década. Los hallazgos demuestran que el estudio de estas categorías ha ido en evolución, en los últimos diez años, tanto a nivel nacional pero especialmente internacional, puesto que se adscriben a las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

Como parte de las conclusiones, desde la perspectiva bibliométrica, se pudo constatar que la mayoría de los documentos seleccionados responden a bases de datos que recopilan información en Iberoamérica, poniendo de manifiesto la importancia que poco a poco ha ido cobrando el tema, al menos en el último lustro, que ha crecido de manera exponencial la producción científica (tabla 1). Por su lado, aunque hay una diversidad de enfoques metodológicos utilizados, la perspectiva cualitativa es predominante en las investigaciones revisadas.

En cuanto al análisis de contenido, se manifiesta la necesidad de reflexión sobre la inclusión en educación. Igualmente, se torna relevante investigar en todos los ciclos de la educación, desde la primera infancia hasta la educación superior, además de contextos educativos no formales, esto por cuanto se logró demostrar que la producción investigativa de los últimos 10 años evidencia un uso sin mayor distinción entre “inclusión educativa” y “educación inclusiva”, y aunque existen conceptos brindados por entidades internacionales, en la práctica investigativa se solapan ambos términos. Al respecto, la Unesco (2021) señala que la educación

inclusiva aún se visualiza con la discapacidad; no obstante, poco a poco la noción va cambiando para dar cabida a la diversidad que existe en los centros educativos.

Esta reflexión, debe llamar la atención de equipos interdisciplinarios de personas investigadoras, así como de un trabajo interinstitucional entre entidades para aunar esfuerzos orientados a comprender la educación inclusiva, como la posibilidad de crear sistemas educativos garantes de derechos y oportunidades para toda la población, sin importar su condición de vulnerabilidad. Así también, se requiere que las investigaciones para la comprensión de la incidencia de las políticas, no sean disgregadas ni sesgadas con una visión tendiente al modelo de inclusión o integración.

En relación con la gestión educativa para la inclusión, se concluye que las investigaciones sobre el tema fueron en su mayoría, vinculadas a la promoción de la educación inclusiva, pues abordan su objetivo de estudio considerando la comprensión del papel del centro educativo en la atención de la diversidad y del rol de quien lo lidera, como elementos fundamentales para promover equidad e igualdad para la justicia social. Esto permite identificar un campo fértil para el desarrollo de investigaciones que permitan mejorar el desempeño del liderazgo educativo, desde una perspectiva de educación inclusiva.

En cuanto a las limitaciones, para este estudio no se contemplaron documentos de acceso restringido en bases de datos, artículos en otro idioma distinto del español, así como aquellos que no presentaran el texto completo; del mismo modo, no se consideraron otros formatos de documentos publicados que no fuesen estrictamente investigaciones empíricas, por lo que resulta sugestivo que en un futuro, como parte de las líneas de investigación en Ciencias de la Educación, se realicen propuestas que abarquen otro tipo de documento, esto con el fin de que se tenga un panorama más amplio de la producción científica sobre el tema.

Para finalizar, se presenta una aproximación entre dos grandes áreas vinculadas con mucho potencial de desarrollo: educación inclusiva y gestión educativa, no solo para el aseguramiento de condiciones de calidad, equidad e igualdad desde una perspectiva práctica, sino para reflexionar teóricamente desde la academia, esto con el fin de coadyuvar a lo propuesto por la Declaración de Salamanca donde se indica que “las escuelas inclusivas son un medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y construir sociedades inclusivas, sigue teniendo plena actualidad” (Unesco, 2021, p. 38).

AGRADECIMIENTO

Este artículo de revisión bibliográfica 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. Se agradecen los aportes en búsqueda y consolidación de información brindados por la profesora Jennory Benavides Elizondo (UNED) y las estudiantes Rebeca Villalobos Cordero (UNA) y Carol Rojas Quirós (UNA).

REFERENCIAS

- ACEDO, C. (2008) Educación Inclusiva. Unesco. Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, Dossier, XXXVIII, 1, 1-198. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178966_spa
- AINSCOW, M. (2015). Struggling for equity in education: The legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- ANGENSCHIEDT, L. y NAVARRETE, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- ARRIETA-CASASOLA, A. (2019). TIC dirigidas a la superación de barreras educativas de las personas con discapacidad. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 115-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2698>
- ÁVILA, A. y CORDERO, V. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

- AZORÍN-ABELLÁN, C. y PALOMERA-SÁIZ, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- BAILEY, J. y DU PLESSIS, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*. 35(5), 428-438. <https://doi.org/10.1108/09578239710184574>
- BAKER, J. D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. *AORN journal*, 103(3), 265-269. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.01.016>
- BOLÍVAR, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*. 2(47). 253-275. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/34>
- BOOTH y AINSCOW (2011). Guía para la Educación Inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. España: OEI. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *The index for inclusion*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BRAVO, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- CABRERA-CUADROS, V.; SOTO-GARCÍA, C. y LÓPEZ-CARRETERO, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- CALVO, M. I. y VERDUGO, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, (41), 17-30. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/742>
- CENAREC (2017). Definición de Educación Inclusiva. Recuperado de <https://www.cenarec.go.cr/index.php/servicios-en-linea/publicaciones/documentos/send/25-educacion-inclusiva/243-brochure-educacion-inclusiva-cenarec-2017>
- CHACÓN, G. Q. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), 139-155. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V32I1.528>
- CHAMORRO-PINCHAO, C.; LOOR-CEDENO, G. y AGREDA-GÓMEZ, J. (2021). Good living and Inclusion: A Reflection from the Ecuadorian Educational Legislation. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.12>
- CHEN, E. y RUIZ, W. (2020). Competencias que potencian la capacidad gerencial en las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y de Educación en el sistema educativo costarricense. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 36-50. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2964>
- CRUZ, R. y TECAXCO, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnía*. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2) 43-79. Recuperado de <https://www.academica.org/polyphonia.revista.de.educacion.inclusiva/30.pdf>
- DELGADO-SANOJA, H. y BLANCO-GÓMEZ, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- DELIYORE, M. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>
- ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 32-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- FERNÁNDEZ-BATANERO, J. y FERNÁNDEZ, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102. Recuperado de <https://search.proquest.com/scholarly-journals/el-liderazgo-como-criterio-de-calidad-en-la/docview/1467835242/se-2?accountid=37045>

- GARCÍA-MARTÍNEZ, J. y CERDAS-MONTANO, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 5-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2690>
- GARCÍA-VALLÈS, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- GARCÍA, J. A.; CERDAS, V. y TORRES, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- GOBIERNO DE COSTA RICA. (2018). Decreto Ejecutivo 40955-MEP. San José, Costa Rica: Diario Oficial La Gaceta.
- GÓMEZ, K. (2013). Gestión del proceso de inclusión de la población infantil con necesidades educativas especiales, en cuatro jardines de niños independientes. *Rev. Gestión de la Educación*, 3(2), 1-41. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/10647/10043>
- GONZÁLEZ, A. E.; ÁLVAREZ, G. y BASSA, L. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-31. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.37056>
- GUTIÉRREZ, M. F. y MARTÍNEZ, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- GUTIÉRREZ, M.; MARTÍN, M. V. y JENARO, C. (2014). El index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(3), 186-201. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- HUTTON B, et al. La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Med Clin (Barc)*. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- KUYINI, A. y DESAI, I. (2007), Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 104-113. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x>
- LEDESMA, M.; TEJADA, R.; LUDEÑA, G.; RODRÍGUEZ, J.; CÁRDENAS, M. y NUGENT, M. (2020). Gestión Educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Gestión. I+D*. 5(01). 54-84 http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/17707
- LIBERATI, A.; ALTMAN, D. G.; TETZLAFF, J.; MULROW, C.; GOTZSCHE, P. C.; IOANNIDIS, J. P. A. & MOHER, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *British Medical Journal*, 339, b2700. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- LLEDÓ-CARRERES, A. (2017). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 3(3). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/173/167>
- MARÍN, M. G. y MELÉNDEZ, L. (2012). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. *Innovaciones Educativas*, 13(18), 1-9. <https://doi.org/10.22458/ie.v13i18.577>
- MÁRQUEZ-CABELLOS, N. G.; ANDRADE-SÁNCHEZ, A. y GARCÍA-CEDILLO, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. 21(2). <https://doi.org/10.15517/AIE.V21I2.46759>
- MARTÍNEZ-USARRALDE, M. (2020). Inclusión educativa comparada en Unesco y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>

- MEJÍA, P. E. y PASILLERA, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694112>
- MOLINER, O.; MOLINER, L. y SANAHUJA, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- MURILLO, L.; RAMOS, D.; GARCÍA, I. y SOTELO, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- NARODOWSKI, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556483>
- NAVARRO-MONTAÑO, M.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A. y RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. (2021). Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO [OCDE] (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from around de word*. OECD.
- PAYÁ, A. (2021). Construyendo una educación inclusiva en América Latina. El reto de la educación de calidad para todos/as. En Lázaro, L. M. (Coord). *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030*. Valencia: Tirant Humanidades.
- POLO SÁNCHEZ, M. T. & APARICIO PUERTA, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- REYES, R. y PRADO, A. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- RODOLFO, C. y TAPIA, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: Análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnía: Revista De Educación Inclusiva*, 2(2), 49-73. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/el-directivo-escolar-y-la-educación-inclusiva/docview/2241527482/se-2?accountid=37045>
- ROJAS-ROJAS, L.; ARBOLEDA-TORO, N. y PINZÓN-JAIME, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- RUBILAR, F. y GUZMÁN, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- RUIZ, W. y CHEN, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En Cascante, J.; Campos, J. y Ruiz W. (eds.). (2021). *Experiencias de Gestión Educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública.
- SÁNCHEZ-MOJICA, J. (2021). Child Migration and Educational Inclusion, a Topic to Be Addressed for the Development of Comprehensive Care Approaches and Policies in Latin America. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- SERRATO-ALMENDÁREZ, L. T. y GARCÍA-CEDILLO, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14(3) 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>
- SITEAL (2019). *Inclusión y equidad educativa*. Unesco. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/site_inform_e_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf

- SOLÓRZANO, J.; RODRÍGUEZ, M.; ABARCA, V.; DELIYORE, R.; HERNÁNDEZ, E.; MELÉNDEZ, L.; QUESADA, J.; RAMÍREZ, R.; ROJAS, M.; SEGURA, M.; SIBAJA, Z.; SOLÍS, G.; VARGAS, M. C.; WILLIAMS, Y. y ZÚÑIGA, S. (2021). Diseño y validación del perfil profesional de la Especial: desarrollo metodológico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e090. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18537863e090>
- SOTO, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 3(1). 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- TINAJERO, M. y SOLÍS, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- TORRES, J. A. y FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [Unesco] (2016). Educación especial e inclusión 2030 ODS. Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Chile.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [Unesco]. (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place Fontenoy 75352 París 07 SP, Francia.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [Unesco] (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- VALLEJO, M.; TORRES-SOTO, A.; CURIEL-MARÍN, E. y CAMPILLO-DRIEGUEZ, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- 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. Informe de investigación UNED-COLYPRO. Sin publicar.
- VÍQUEZ-ALFARO, C.; LÓPEZ-GARBANZO, L.; CORDERO-SALAS, M. y ALPÍZAR-ALFARO, P. (2019). Fortalecimiento de la autonomía de jóvenes con discapacidad intelectual mediante la aplicación de las TIC. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 48-61. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2484>
- ZÁRATE-RUEDA, R.; DÍAZ-OROZCO, S. y ORTIZ-GUZMÁN, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rec.21-3.15>