

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Gestión y Alta Dirección



Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en Gestión Pública que presenta:

Karen Patricia Leon Medina

Romina Esther Moreno Mello

Asesor:

Gerardo Enrique Arroyo Andonaire

Lima, 2024

La tesis:

Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020

ha sido aprobada por:

Mgtr. Mayen Lucrecia Ugarte Vasquez Solis
[Presidente del Jurado]

Mgtr. Gerardo Enrique Arroyo Andonaire
[Asesor Jurado]

Mgtr. Cinthya Giselle Arguedas Gourzong
[Tercer Jurado]



INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gerardo Enrique Arroyo Andonaire , docente de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes - 2020**, del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) **Karen Patricia Leon Medina y Romina Esther Moreno Mello** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/04/2024 .
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 17 de abril del 2024

Apellidos y nombres: Arroyo Andonaire Gerardo Enrique	
DNI: 44434641	Firma: 
ORCID: 0000-0003-0119-0152	

A mis padres, Ernesto y María Elena, quienes me han brindado su amor, apoyo y aliento incansable hasta verme convertida en una profesional. A mi hermana y sobrinos, que me motivan a seguir creciendo y ser un ejemplo por seguir. A mi tío Cristian, quien me inculcó el amor por la gestión pública y confió en mí cuando más lo necesité. A mi tía Bety, quien siempre me alentaba y sé que hoy celebra este logro desde arriba. Y a mi compañera Romina, por su confianza en mí para enrumbar esta aventura.

Karen León

A mis padres, quienes han sido siempre el motor que impulsa mis sueños. A mis hermanos, que me sirvieron de motivación para que vean en mí un ejemplo a seguir. A mi ángel, que desde el cielo me ha guiado y acompañado hasta esta etapa de mi vida. Y finalmente, a Karen, por su confianza y constancia desde el día uno, sin ella definitivamente esta experiencia no sería tan memorable.

Romina Moreno



Agradecemos infinitamente a la directora escolar, las docentes, padres de familia y niños de la IE 6072, por abrirnos las puertas de su institución y compartir con nosotras sus experiencias.

Asimismo, agradecemos a todos los docentes y profesionales que nos brindaron su asesoría para la realización de este trabajo: Marta Pacheco, Miguel Villaseca, Luis Wong, Juan Pablo Silva, Juan Carlos Rivero, Milos Lau y Mónica Bonifaz.

Finalmente, agradecemos de manera especial a nuestro asesor Gerardo, quien nos brindó sus conocimientos, apoyo, comprensión y paciencia desde el primer día y sin quien esta tesis no sería posible.



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal el analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes del año 2020. Para ello, previamente se exploran las principales teorías de liderazgo en la educación que expliquen el rol del director en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y, de igual manera, se explica la situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú. El objetivo y análisis del trabajo de investigación se sustenta en superar la permanente brecha con respecto al acceso a la educación de personas con discapacidad. A su vez, se busca generar un precedente para las futuras investigaciones referentes a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica, haciendo énfasis en el rol del director para garantizar dicho contexto. Por último, el presente proyecto contribuirá a identificar las prácticas de liderazgo pedagógico directivas y las dimensiones de una escuela inclusiva para estudiantes con discapacidad; así también, como aquellos factores adicionales que deberían considerarse para garantizar la inclusión de estos.

Palabras claves: liderazgo pedagógico, escuelas inclusivas, inclusión de estudiantes con discapacidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1. Problema de la investigación	3
2. Preguntas de investigación	5
3. Objetivos	5
4. Justificación	6
5. Limitaciones	7
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	9
1. Liderazgo en la educación	9
1.1. El liderazgo en las organizaciones	10
1.2. Liderazgo y directores escolares	12
1.3. Estilos de liderazgo de directores escolares	14
2. Inclusión en las escuelas	18
2.1. Concepto y relevancia de la inclusión	18
2.2. Escuelas inclusivas	20
2.3. Rol del director escolar para la inclusión	24
3. Investigaciones empíricas relacionadas al liderazgo del director escolar en escuelas inclusivas	26
4. Marco analítico sobre prácticas de liderazgo de directores escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad	28
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL	31
1. Inclusión escolar en instituciones de educación básica del Perú	31
1.1. Sistema educativo en el Perú	31
1.2. Atención a estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú	33

1.3. Factores contextuales que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad	34
2. Directores de instituciones de educación básica del Perú	39
2.1. Rol del director escolar en el Perú	40
2.2. Prácticas directivas en instituciones de educación básica del Perú	42
3. Liderazgo pedagógico de directores de instituciones de educación básica del Perú	45
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA.....	47
1. Secuencia metodológica	47
2. Enfoque, alcance y diseño metodológico	48
2.1. Enfoque de la investigación	48
2.2. Alcance de la investigación	49
2.3. Diseño de investigación	49
3. Selección muestral.....	50
3.1. Población	50
3.2. Tamaño de la muestra	51
4. Técnicas de recolección y técnicas de análisis de información	52
4.1. Técnicas de recolección de información	52
4.2. Técnicas de análisis de información.....	53
5. Criterios de validez y confiabilidad.....	53
6. Ética en la investigación.....	54
CAPÍTULO 5: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
1. Hallazgos sobre las prácticas de liderazgo pedagógico.....	56
1.1. Dimensión: Aprendizaje y desarrollo de los docentes	56
1.2. Dimensión: Metas y expectativas	58
1.3. Dimensión: Plan de aprendizaje.....	60
1.4. Dimensión: Recursos estratégicos	62
1.5. Dimensión: Entorno ordenado y de apoyo	63

2. Hallazgos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad	64
2.1. Dimensión: Culturas inclusivas.....	64
2.2. Dimensión: Políticas inclusivas	67
2.3. Dimensión: Prácticas inclusivas	68
3. Discusión	70
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	75
1. Conclusiones	75
2. Recomendaciones	81
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS	90
ANEXO A: Matriz de consistencia	90
ANEXO B: Dominios, competencias y prácticas de la “Estructura del marco del Buen Desempeño Directivo”	92
ANEXO C: Guía de entrevista para la directora escolar.....	94
ANEXO D: Guía de entrevista para docentes	99
ANEXO E: Guía de entrevista para padres de familia.....	104
ANEXO F: Códigos de la variable “Prácticas de Liderazgo Pedagógico”	107
ANEXO G: Códigos de la variable “Inclusión de estudiantes con discapacidad” ...	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Propuesta de Marco Teórico (Conceptos Principales)	9
Figura 2: Conceptualización de liderazgo	10
Figura 3: Características de los líderes transaccionales y transformacionales	12
Figura 4: Dimensiones y secciones del Index for Inclusion	24
Figura 5: Marco legal aplicable a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las IEB del Perú.....	35
Figura 6: Población de 3 y más años con y sin discapacidad, según nivel de educación alcanzado, 2019.....	37
Figura 7: Población con discapacidad por área de residencia, según nivel de educación alcanzado, 2019.....	38
Figura 8: Funciones del D.S. N° 009-2005-ED relacionadas con el liderazgo pedagógico.....	41
Figura 9: Matriz de dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño del Directivo	44
Figura 10: Secuencia metodológica	48

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, diversos organismos internacionales han enfocado sus esfuerzos en visibilizar la realidad sobre una educación con enfoque inclusivo. De acuerdo con un informe de la UNESCO (2020), únicamente alrededor de una cuarta parte de países de América Latina y el Caribe cuentan con leyes que garanticen la educación inclusiva para todos los estudiantes. En el caso peruano, se puede identificar que prevalece un sistema de no inclusión y segregación a nivel educativo para con los estudiantes con discapacidad. La Defensoría del Pueblo (2019) señala que la falta de información y comprensión respecto al enfoque correcto sobre la discapacidad, así como las bajas expectativas sobre los logros de aprendizaje de esta población, dificultan la atención adecuada a sus necesidades educativas. Ante ello, la evidencia de la literatura en este campo sugiere que uno de los factores encargados de garantizar una verdadera inclusión y aprendizaje de los estudiantes proviene del rol del director escolar y del liderazgo que ejerce.

En base a lo descrito en el párrafo anterior, la presente investigación busca analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020. Todo ello apoyado en un marco analítico que organiza y describe dichas prácticas, y sustentado en el análisis de las variables las cuales son: *prácticas de liderazgo pedagógico e inclusión de estudiantes con discapacidad*.

Sobre el planteamiento de la investigación, en el primer capítulo se realizará una introducción al problema de investigación describiendo el contexto en el cual se da lugar al fenómeno de estudio, además de describir algunos elementos teóricos y conceptuales relevantes sobre el liderazgo de los directores escolares y su rol en las escuelas para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Luego, se formulará el objetivo general y los objetivos específicos que orientarán la investigación, así como la justificación y las limitaciones de este trabajo.

En el segundo capítulo se desarrollará el marco teórico relevante para definir y delimitar el concepto de liderazgo en las escuelas, así también, como una breve conceptualización de la inclusión en la misma organización. Este capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera sección se presentan conceptos relevantes asociados al liderazgo en la educación destacando la importancia de los directores escolares. La segunda sección define la inclusión en las escuelas con enfoque en los estudiantes con discapacidad; así también, como el rol del director como parte de esta. La tercera presenta investigaciones empíricas relacionadas al liderazgo de los directores en escuelas inclusivas; y, por último, la

cuarta sección plantea un modelo analítico que permite describir y posteriormente analizar las prácticas de liderazgo directivo y la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El tercer capítulo aborda el marco contextual de la investigación. Este inicia explicando las modalidades y factores contextuales asociados a la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú. Posterior a ello, se explica el rol de las prácticas directivas de los directores de instituciones de educación básica del Perú. Finalmente, se introduce al liderazgo pedagógico de directores escolares propuesto por el Ministerio de Educación, en el Marco de Buen Desempeño Directivo.

El cuarto capítulo, el marco metodológico, define la estrategia metodológica la cual, de manera resumida, se caracteriza por tener un enfoque metodológico cualitativo, de alcance descriptivo, diseño fenomenológico, basado en un estudio de caso. La herramienta de investigación escogida son entrevistas a profundidad, y los sujetos de estudio son la directora escolar, los docentes y padres de familia.

En el quinto capítulo, se exponer y realiza el análisis de los hallazgos. El desarrollo del presente capítulo se clasificó por variable y sus respectivas dimensiones. Se recopiló información sobre las prácticas directivas que despliega la directora escolar, así también, sobre el entorno inclusivo para estudiantes con discapacidad de la institución educativa seleccionada.

Finalmente, en el último capítulo, se plantean las conclusiones y recomendaciones en base a los marcos, tanto teóricos como contextuales, y el análisis del trabajo de campo. En esta se clarifica el contexto de inclusión en la institución educativa seleccionada y se destacan las prácticas que contribuyen con la misma, y aquellas condiciones que requieren mejorarse para garantizar una auténtica inclusión de estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Problema de la investigación

La falta de reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos e igualdad de oportunidades continúa siendo una barrera para las políticas inclusivas tanto en el Perú como en otros países de América Latina (Meléndez, 2019). Según Andrade et al. (2014), las políticas e intervenciones hacia las personas con discapacidad han sido históricamente orientadas principalmente por el modelo de la prescindencia, el modelo médico-rehabilitador y el modelo social. Con relación al primer modelo, este consideraba a las personas con discapacidad como una falla o aberración de la naturaleza, por lo cual resultaban innecesarias y prescindibles en la sociedad. Por otro lado, el segundo modelo entendía las causas de la discapacidad como condicionantes de salud, de modo que la persona con discapacidad puede aportar a la sociedad una vez que sea “rehabilitado”. Actualmente, el modelo social guía las políticas e intervenciones de las personas con discapacidad definiendo la discapacidad como un problema común con soluciones colectivas que logren facilitar el desenvolvimiento de las personas con discapacidad al aceptar e incorporar sus diferencias como aportes en la sociedad (Andrade et al., 2014). El campo de la educación, en sus distintos niveles, no es ajeno a esta realidad y también ha implementado múltiples iniciativas y políticas orientadas a integrar en el sistema educativo a los estudiantes con discapacidad de acuerdo con las bases del modelo social (Arnaiz, 2019).

No obstante, el “Informe GEM 2020”, de la UNESCO (2020) para América Latina y el Caribe, presenta las permanentes desigualdades que hay en la región en su lucha por alcanzar una educación para todos. Ejemplo de ello son los nueve de veinticuatro países en América Latina y el Caribe que no recopilan datos sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad; o el 42% de países optan por brindar una educación basada en la segregación. Ante ello, se genera la interrogante de saber cuál es la situación del Perú en cuanto acceso a la educación para estudiantes con discapacidad se refiere.

La Defensoría del Pueblo (2019), reconoce en su Informe Defensorial N° 183 que el sistema actual bajo el cual se gestiona la educación para personas con discapacidad en el Perú es lejano del enfoque inclusivo y del modelo social explicado previamente; y, por el contrario, lo definen como una aproximación a la segregación. Cueto et al. (2018) complementa dicha afirmación -segregación educativa- al hacer alusión a los Centros de Educación Básica Especial (CEBE). Si bien los CEBE se encargan de brindar una educación a niños, niñas y adolescentes con discapacidad severa y multidiscapacidad, el autor critica que pese a la voluntad que se tiene por atender al grupo mencionado, también se les termina segregando de una modalidad educativa igual a la que asisten la mayoría de los niños. De

igual manera, el Informe Defensorial N°183 resalta que únicamente un aproximado del 18.01% del total de niños, niñas y adolescentes con discapacidad entre los 3 a 16 años se encuentran matriculados en una institución de educación básica (Defensoría del Pueblo, 2019). En base a lo mencionado, se puede reconocer entonces que la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad es aún una tarea pendiente de la gestión educativa en el Perú ya que, como se pudo evidenciar, la falta de acceso a instituciones educativas, así como la segregación que existe en los servicios educativos del país, continúan representando una barrera para el colectivo en mención.

Frente a lo antes descrito, surge la pregunta ¿qué se requiere para romper las barreras de acceso a la educación que hay para niños, niñas y adolescentes con discapacidad? Romero (2021) resalta que, ante contextos educativos desfavorables, caracterizados por desigualdades y exclusión, el liderazgo del director escolar resulta un factor clave para lograr la equidad en una comunidad educativa. Valdés y Gómez-Hurtado (2019) detallan que, si bien el director escolar es un actor clave en el desarrollo de prácticas inclusivas en sus centros educativos, es insuficiente en sí mismo sin un equipo directivo sobre el cual apoyarse a fin de producir cambios significativos; por lo cual, a lo largo de la presente investigación, el término “directores escolares” hará referencia tanto a los directores escolares como su equipo directivo por la relevancia que el último conlleva.

De esta forma, si bien el panorama para la atención de estudiantes con discapacidad en el Perú aún evidencia múltiples falencias, existen instituciones educativas que han logrado sobrellevar las dificultades e implementar acciones que promueven la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad gracias a su liderazgo directivo. Un ejemplo de ello es el caso de Milady Huambachano, una alumna de secundaria en Lima Metropolitana cuya experiencia obtuvo el tercer puesto del Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva del 2008. El Ministerio de Educación (2014) detalla que la correcta incorporación de Milady en la institución se debió a una adecuada sensibilización al personal directivo. A raíz de ello, el personal directivo estuvo en la capacidad de desarrollar acciones conjuntas con toda la comunidad educativa tales como adaptaciones curriculares y talleres de sensibilización para los padres.

En base a lo expuesto, se observa la relevancia que toma el ejercicio de liderazgo del director escolar en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica del Perú. Por ello, la presente investigación identifica al director escolar como sujeto de estudio debido a que es sobre este que recae el rol del líder en la comunidad educativa y agente principal en la inclusión de estudiantes con discapacidad. De igual manera, en base a la precaria situación de alumnos con discapacidad en el Perú mencionada párrafos anteriores y la experiencia exitosa de Milady Huambachano en educación inclusiva, se reconoce que la

capacidad de liderazgo del director escolar puede ser un factor determinante para que exista una inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú. Esto último será crucial para la presente investigación en cuanto permitirá describir las prácticas de liderazgo de directores escolares y los factores que contribuyen a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú.

Finalmente, es necesario resaltar que, si bien la literatura reconoce la relevancia del papel del director escolar en organizaciones educativas, las investigaciones son aún escasas cuando se concibe el liderazgo del director escolar desde un enfoque de inclusión escolar, sobre todo en cuanto a prácticas de liderazgo escolar para una escuela inclusiva se refiere (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Por ello, la presente investigación realizará un estudio de caso en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020” en la subcategoría “Prácticas pedagógicas que incluyen a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, con el afán de generar una contribución al área temática en mención.

2. Preguntas de investigación

La pregunta principal de la presente investigación es:

- ¿De qué manera las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad se manifiestan en una institución educativa?

Asimismo, se plantean preguntas específicas de la investigación:

- ¿Cuáles son las principales teorías de liderazgo en la educación que explican el rol del director en la inclusión de estudiantes con discapacidad?
- ¿Cuál es el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú?
- ¿Cómo funcionan las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde la valoración de la directora escolar, docentes y padres de familia?

3. Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es:

- Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”.

De igual manera, los objetivos específicos de la presente investigación son los siguientes:

- Explorar las principales teorías de liderazgo en la educación que expliquen el rol del director en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
- Explicar el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú.
- Describir las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020” desde la valoración del director escolar, docentes y padres de familia.

4. Justificación

Gómez (2011) afirma que la dirección escolar es un medio para transformar las escuelas en espacios que atienden la diversidad y consideren las diferencias del alumnado como una fortaleza (2011, p. 175). Sin embargo, es necesario recalcar que, según la teoría, el papel del director en sí mismo no logra la inclusión de estudiantes con discapacidad si es que no va acompañado de un liderazgo adecuado. Por su parte, Gómez (2011) resalta que es conveniente considerar el concepto *dirección* complementario al concepto de *liderazgo*: “los líderes deben estar capacitados para dirigir o los directores deben superar grandes dificultades si no lideran” (p. 137). Entonces, partiendo de la premisa de que en la actualidad prevalecen brechas en torno al acceso a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, se observa que el liderazgo directivo juega un rol fundamental en garantizar el acceso a este servicio educativo.

De esta manera, mediante la presente investigación se busca contribuir con la literatura relacionada a las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en vista que gran mayoría de los trabajos teóricos sobre el liderazgo están enfocados en organizaciones del rubro empresarial; mientras que, con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, las investigaciones están enfocadas en el rubro social y no educativo. En ese sentido, mediante el análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico del director escolar y la inclusión de estudiantes con discapacidad, se podrán aportar conocimientos teóricos para que futuros gestores reconozcan dichas variables y dimensiones que devienen de las mismas.

Por otro lado, a partir del desarrollo investigativo, se concluye que el liderazgo directivo es un elemento que juega un rol altamente significativo en los cambios aplicados a las prácticas docentes y en la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en las escuelas inclusivas (Anderson, 2010). Esto se debe a que, como indican Batanero y Fernández (2013), el ejercicio de los directores dentro de la dinámica organizativa de las escuelas es importante para que prevalezca la estabilidad y calidad educativa. Por tal razón,

es importante resaltar que la calidad de aprendizaje también se debería garantizar a estudiantes con discapacidad. En la misma línea, Paico (2020) precisa que el papel de los directivos en las instituciones educativas es primordial en tanto ellos son los encargados de encaminar el desarrollo de buenas prácticas inclusivas y su sentido de obligatoriedad en la comunidad educativa con el objetivo de organizar el apoyo a la diversidad y lograr una escuela para todos.

Debido a lo previamente descrito, se trabajará con una institución educativa ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo, conocida por ser la ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes - 2020”, denominada en adelante “la institución educativa”. También, la presente investigación pretende proporcionar evidencia empírica a futuras investigaciones interesadas en abordar temas sobre el liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica regular.

Finalmente, resulta importante resaltar que el valor metodológico del presente estudio es proponer una ruta metodológica a través de la construcción de un marco analítico enfocado en identificar, describir y analizar las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores escolares y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los aportes que resulten de esta investigación serán pertinentes para futuras investigaciones, nuevos estudios empíricos y el trabajo de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) o las Direcciones Regionales de Educación (DRE), toda vez que éstas consideren dentro de sus acciones identificar y potenciar las prácticas de liderazgo directivo y la inclusión educativa, a favor de estudiantes con discapacidad.

5. Limitaciones

La presente investigación enfrentó distintas limitaciones para su desarrollo. La primera estuvo relacionada a la escasa bibliografía y estudios empíricos vinculados con las variables propuestas en la investigación. Con respecto a la bibliografía sobre las prácticas de liderazgo, la información encontrada centrada al ámbito educativo es aún muy escasa, asimismo, los estudios empíricos realizados sobre el tema son en su mayoría aplicados al rubro empresarial y, los pocos que son aplicados al ámbito escolar, no rescatan las características del sistema educativo en el Perú ya que gran parte de dichos estudios son internacionales. Con relación a la bibliografía y estudios empíricos acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad, ya sea en el ámbito nacional e internacional, esta se caracteriza por abordar la inclusión desde todos sus enfoques (género, religión, discapacidad, entre otros), más no centrada puntualmente en la inclusión de personas con discapacidad. No obstante, se lograron encontrar leyes y normativas dispuestas por el Ministerio de Educación (en adelante

MINEDU) e informes realizados por la Defensoría del Pueblo que describen la situación actual del fenómeno estudiado.

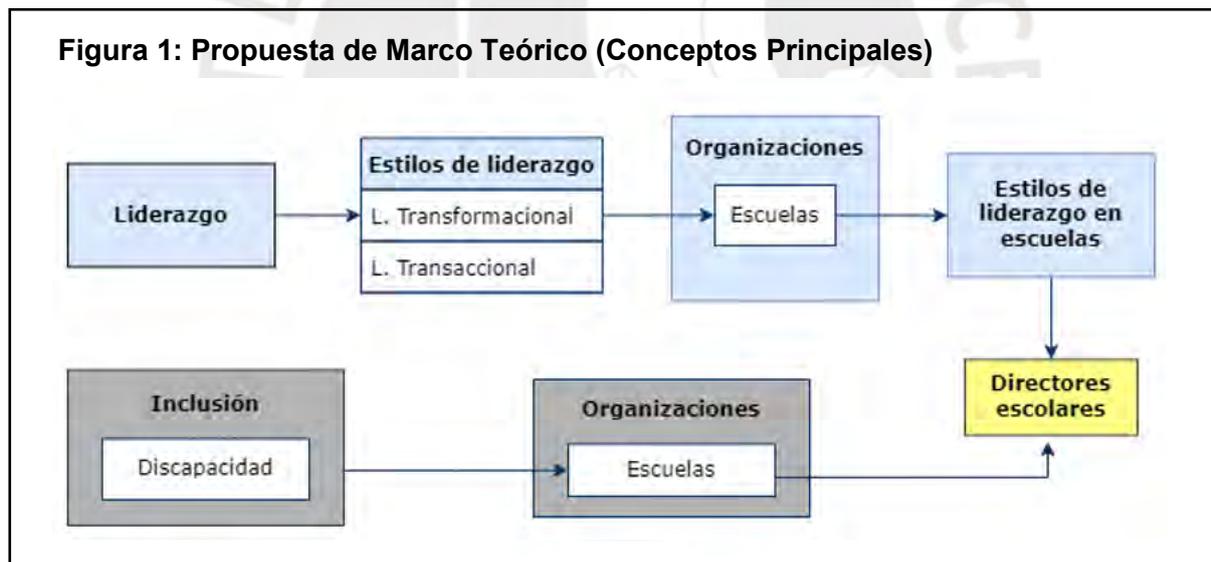
En segundo lugar, respecto a la selección de la población de estudio, se consideró conveniente recoger información únicamente de la directora escolar, docentes, y padres de familia, más no de los estudiantes con discapacidad que forman parte de la institución educativa. Esto se debe a que, desafortunadamente, las investigadoras del presente estudio no cuentan con las aptitudes y herramientas necesarias para comunicarse con niños que presentan una discapacidad tal como autismo, por ende, mantener una entrevista de aproximadamente cuarenta minutos podría resultar exhaustivo o tedioso para ellos. Asimismo, se resalta que los requerimientos para llegar a ellos hubieran sido más complejos dado que se trata de menores de edad, por lo cual se requería del consentimiento inicial de los padres de familia o apoderados.

En tercer lugar, para la selección del caso a estudiar, si bien se buscó trabajar con institución educativa ganadora del Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes del 2021, en la categoría relacionada a la inclusión de estudiantes con discapacidad; los intentos de comunicación no tuvieron éxito. A partir de ello, se decidió trabajar con uno de los colegios ganadores del concurso en cuestión del año 2020, siendo una institución de Lima Metropolitana del distrito de Villa María del Triunfo

Cabe destacar que, durante el proceso de las entrevistas, solo se lograron llevar a cabo once entrevistas de diez como mínimo que establece la bibliografía para poder desarrollar una investigación de metodología cualitativa de tipo fenomenológico (Hernández & Mendoza, 2018). Ello debido a que, respecto a las entrevistas con las docentes, se priorizó a las únicas cinco docentes de la institución que tenían a su cargo estudiantes con discapacidad. Con relación a las entrevistas a padres de familia, si bien lo ideal hubiera sido entrevistar a todos las madres o padres de los estudiantes con discapacidad que integran la institución, se tuvo una limitación en contactar a estos debido a que algunos no tenían la disposición de colaborar con nuestro trabajo de investigación por temor a exponer la situación de su menor o se encontraban laborando y no estaban durante la salida escolar que fue el momento en los que se abordó a los entrevistados. A partir de las situaciones expuestas y en base las posibilidades presentadas se logró realizar cinco entrevistas a padres y madres de familia.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

A lo largo del presente capítulo, se desarrollan los principales conceptos teóricos sobre los cuales se apoya la presente investigación (ver Figura 1). En primer lugar, se desarrolla el concepto de liderazgo y, posterior a ello, los dos principales estilos de liderazgo estudiados en las organizaciones con sus respectivas prácticas de liderazgo. Una vez hecho esto, se sitúan los conceptos vistos en las organizaciones educativas (escuelas), para así, describir los estilos de liderazgo que se le atribuyen a los directores escolares. Respecto al concepto de inclusión, en primer lugar, se conceptualiza y desarrolla las implicancias de la inclusión para así argumentar la relevancia de enfocar es estudio en la inclusión de personas con discapacidad. Seguidamente, se contextualiza la inclusión de personas con discapacidad en organizaciones del ámbito educativo (escuelas) y se resalta el rol del director escolar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas y las funciones que dicho rol conlleva. En el tercer acápite, se realizará una breve presentación de casos empíricos en los cuales se puede analizar la aplicación del liderazgo directivo en escuelas inclusivas o similares. Finalmente, se plantea la construcción de un marco analítico en base a los conceptos revisados a lo largo del capítulo.



1. Liderazgo en la educación

Los estudios sobre el origen del liderazgo datan de los inicios del hombre (Estrada, 2007); sin embargo, fue a partir de la época contemporánea, y en base a estudios empíricos, cuando empezaron a surgir diversas teorías sobre el liderazgo – tales como las teorías de las características, teorías basadas en el comportamiento o las teorías de contingencias – con estilos de liderazgo diferentes que hoy en día aportan múltiples perspectivas a las organizaciones (Robbins & Judge, 2009). Si bien la presente investigación no centra su atención en las teorías del liderazgo mencionadas, sí resalta el valor que tienen los estilos de

liderazgo; por lo cual, a continuación, estos serán abordados a nivel organizacional y posteriormente, delimitados a organizaciones pertenecientes al sector educación.

1.1. El liderazgo en las organizaciones

1.1.1. El concepto de liderazgo en el contexto de las organizaciones.

Se ha podido identificar que la literatura presenta diversas concepciones respecto al liderazgo (ver Figura 2); no obstante, a partir de las mismas se rescatan dos aspectos base en lo que a liderazgo se refiere: la relación líder-miembros y la capacidad de influir. La primera, como se ha podido observar, hace referencia a que, para que el liderazgo sea ejercido, debe existir un líder encargado de guiar y encaminar a través de sus acciones, y también deben existir seguidores que respondan al liderazgo ejercido (McShane & Von Glinow, 2010; Pirela de Faría, 2010; Robbins & Judge, 2009; Rozo et al., 2019). Asimismo, Spillane y Ortiz (2017 citado en Valdés & Gómez-Hurtado, 2019) complementan la relación líder-seguidores al afirmar que la interacción entre ambos miembros se da en función de intereses comunes y el contexto sobre el cual se desenvuelven.

Por otro lado, el segundo factor identificado indica que, en la relación planteada, el líder debe tener la capacidad de influir en sus seguidores para el logro de objetivos y metas compartidas (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Cabe resaltar que la capacidad de influir se verá reflejada en la voluntad propia de los seguidores en seguir el liderazgo ejercido (McShane & Von Glinow, 2010; Pirela de Faría, 2010; Robbins & Judge, 2009; Rozo et al., 2019).

Figura 2: Conceptualización de liderazgo

Autor	Concepto de liderazgo
Robbins y Judge (2009)	Aptitud de influir y alinear a las personas hacia el logro de las metas establecidas y una visión de futuro compartida.
McShane y Von Glinow (2010)	Capacidad que se tiene para ejercer diversas formas de influencia que garanticen el compromiso, motivación y contribución de los miembros en la eficacia y éxito de los objetivos de la organización.
Pirela de Faría (2010)	Acciones de decisiones mediante la cual los líderes ganan el entusiasmo y voluntad de los trabajadores, hecho que influye en la mejora significativa de la gestión, cambios, resultados y los fines organizacionales compartidos.
Rozo-Sánchez, Flórez-Garay y Gutiérrez-Suárez (2019)	Capacidad de tomar la iniciativa en un grupo, así como gestionar, motivar y brindar apoyo a sus miembros para alcanzar el logro y una visión común.

1.1.2. Estilos de liderazgo

Para fines de la presente investigación, los estilos de liderazgo a nivel organizacional que se desarrollarán serán el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, los cuales fueron introducidos por Burns en 1978, como dos estilos de liderazgo opuestos entre sí (Cruz et al., 2017; Frkovich, 2018). Burns (1978 citado en Frkovich 2018), señalaba que la principal diferencia entre ambos estilos radica en aquello que cada líder ofrece a sus seguidores. En ese sentido, mientras los líderes transformacionales se caracterizan por ofrecer un propósito enfocado en las necesidades intrínsecas, los líderes transaccionales se enfocan en un intercambio de recursos entre el líder y sus seguidores (Frkovich, 2018).

Sin embargo, la concepción de polos opuestos de Burns (1978) fue reemplazada por la versión de estilos de liderazgo de Bass (1985), la cual plantea que un líder puede evidenciar conductas transformacionales o transaccionales según el contexto o situación sobre la cual se desenvuelve (Frkovich, 2018). En ese sentido, el líder transformacional se caracteriza principalmente por inspirar en sus seguidores la necesidad de trascender sus intereses propios por el bien de la organización; mientras que, por otro lado, el líder transaccional guía o motiva a sus seguidores al cumplimiento de las metas establecidas (Robbins & Judge, 2009). De esta forma, Bass (1985) citado por Cruz et al. (2017) considera que los mejores líderes evidencian características de ambos estilos de liderazgo debido a su característica de complementariedad (Robbins & Judge, 2009). Si bien la teoría de Bass ha sido objeto de múltiples revisiones, la concepción actual de su teoría plantea cuatro dimensiones para el liderazgo transformacional y tres dimensiones para el liderazgo transaccional (Cruz et al., 2017) (ver Figura 3).

Figura 3: Características de los líderes transaccionales y transformacionales

	Líder transaccional	Líder transformacional
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensa contingente: intercambio de recompensas por el esfuerzo y buen desempeño. • Administración por excepción activa: acciones correctivas. • Administración por excepción pasiva: intervienen si los estándares fijados no se cumplen. • Dejar hacer: abdicación de las propias responsabilidades y toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia idealizada: proporciona visión y sentido a la misión. • Motivación inspiradora: comunica grandes expectativas. • Estimulación intelectual: promueve inteligencia y solución de problemas. • Consideración individualizada: atención personalizada (dirige y asesora).
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensa contingente: el líder establece transacciones con sus seguidores. • Gestión por excepción activa: el líder despliega acciones correctivas. • Gestión por excepción pasiva: intervención del líder ante el incumplimiento de meta, ante un problema causado por el seguidor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia idealizada: los líderes como modelos de compromiso a seguir. • Estimulación intelectual: los colaboradores, influidos por los líderes, actúan y resuelven problemas de manera creativa e innovadora. • Consideración individual: los líderes atienden necesidades individuales de sus seguidores a través de una escucha activa (<i>mentoring</i> y <i>feedback</i>) • Inspiración motivacional: los líderes transmiten una visión positiva e inspiradora del futuro.

1.2. Liderazgo y directores escolares

A partir de lo expuesto, se puede observar que el liderazgo resulta un factor de relevancia en las organizaciones. Las escuelas no son ajenas a esa realidad sino más bien reconocen que el liderazgo aplicado a contextos educativos logra dirigir y encaminar la participación de los miembros de la comunidad educativa hacia prácticas pedagógicas más eficientes y que contribuyen al logro de los objetivos de la institución (Contreras, 2019). Asimismo, se reconoce que en un contexto educativo el líder tiene la responsabilidad de dirigir las acciones y procesos que se desarrollan en la institución y así, lograr su objetivo a partir de su intervención: proveer una educación de calidad (Caballero & García, 2019). Por otro lado, diversos estudios evidencian que, después de las prácticas docentes, el liderazgo escolar es el segundo factor más relevante para el aprendizaje de los estudiantes debido a la influencia indirecta que ejerce a la motivación y el compromiso (Yáñez & Rivero, 2020). Por lo tanto, surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera el liderazgo escolar ejerce una influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

A fin de responder dicha pregunta, primero es necesario entender la complementariedad entre la dirección escolar y el liderazgo en los directores. Sobre ello, Gómez (2011) explica que, mientras el liderazgo implica la toma de decisiones relacionadas con el cambio, la dirección se aproxima a una actividad de mantenimiento relacionadas a

funciones normativas y operativas. No obstante, es conveniente considerar los conceptos dirección y liderazgo como complementarios, debido a que “los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores deben superar grandes dificultades si no lideran” (Gómez, 2011, p. 137).

Por su parte, García (2017) menciona que sobre los directores escolares recae la función de diseñar e implementar óptimas condiciones para llevar a cabo los procesos de enseñanza. Para ello, es necesario mencionar que el liderazgo permite una buena gestión de las instituciones educativas debido a que no sólo influye en las acciones a seguir, sino que también influye en que la toma de decisiones considere las necesidades de la institución educativa (Contreras, 2019). Es así como, de aplicar un liderazgo adecuado a las funciones propias de un director escolar, se podrán obtener logros de aprendizaje significativos en los estudiantes (García, 2017; Yáñez & Rivero, 2020). De esa manera, se observa que la importancia de entender el liderazgo y la dirección escolar como conceptos complementarios y de mutuo aporte radica en que el director escolar como líder sea capaz de encaminar los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos de aprendizaje e institucionales.

Una vez establecida la complementariedad entre el liderazgo y director escolar, y por lo mismo su importancia, será posible comprender la influencia que tiene el director escolar como líder sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, Leithwood et al. (2008) menciona que el liderazgo ejercido por el director genera un efecto en el desempeño de los docentes, lo cual posteriormente generará un impacto en el aprendizaje de sus estudiantes. En la misma línea, Caballero y García (2019) resaltan que el liderazgo del director escolar puede llegar a tener efectos de impacto en la motivación, satisfacción y compromiso del profesorado, quienes posteriormente tienen un rol decisivo en la mejora de los resultados de los alumnos. Por su parte, Horn y Murillo (2016) explican que son los denominados “factores mediadores” aquellos que forman el nexo entre las prácticas de liderazgo del director y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, Day et al. (2020) plantea que el liderazgo de los directores genera efectos indirectos en los estudiantes a partir del trabajo con el personal docente para lograr un aprendizaje organizacional.

De esta manera, si el director escolar ejerce un liderazgo adecuado ante su equipo docente, los resultados que se reflejarán serán positivos y contribuirán con el logro de los objetivos, principalmente, en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, si el liderazgo que se ejerce no logra un impacto adecuado en su equipo docente, la motivación y respuesta que se obtenga de dichos miembros no contribuirá en el logro de metas conjuntas y visión compartida (García, 2017). En ese sentido, la atención del liderazgo de un directivo debe

centrarse, principal pero únicamente, en la relación que tiene con su equipo docente y los efectos que esta relación conlleva (García, 2017).

1.3. Estilos de liderazgo de directores escolares

Existen diversos estilos de liderazgo factibles de ser aplicados en el contexto educativo (Bush, 2016); sin embargo, no existe un estilo de liderazgo ideal para todas las escuelas. Maureira (2006) explica que cada escuela requiere de un estilo de liderazgo particular, que pueda ser alineado al nivel de desarrollo y características del contexto interno y externo de la institución educativa. Asimismo, Ortí (2017) menciona que, dependiendo del estilo de liderazgo adoptado por los directivos de una institución educativa, se podrá potenciar o entorpecer el desarrollo de los valores compartidos y la proyección de nuevas metas conjuntas. En ese sentido, para fines de la presente investigación, se desarrollará el liderazgo transformacional desde un enfoque escolar y el estilo de liderazgo pedagógico. Si bien se reconoce al liderazgo transaccional como relevante en el mundo organizacional, en el ámbito educativo la literatura y estudios empíricos se han centrado únicamente en el liderazgo transformacional y los aportes que dicho estilo tiene en los objetivos de las instituciones educativas.

1.3.1. Liderazgo transformacional

Si bien a la fecha este estilo de liderazgo no evidencia un único concepto sobre el cual todos los autores estén de acuerdo (Leithwood, 2009), en el contexto escolar se ha observado que el liderazgo transformacional se puede encontrar en los medios utilizados por los directores para solucionar problemas en la escuela, fortalecer el compromiso de los profesores y fomentar el desarrollo continuo de su personal (Murillo, 2006). Asimismo, Day y Sammons (2013) reconocen que, al estar centrado en las relaciones, el liderazgo transformacional se asocia más a menudo con la visión, el establecimiento de direcciones, la reestructuración y reajuste de la organización; el desarrollo del personal y el plan de estudios; y la participación en la comunidad externa. Es decir, el foco del liderazgo escolar transformacional son las relaciones que se establecen entre el director y los docentes, así como en los resultados que dicha relación provee a los objetivos y metas trazadas en la gestión de la institución educativa. Leithwood et al. (2008) detalla que el liderazgo transformacional en las escuelas se caracteriza por cuatro prácticas de liderazgo:

- Construir una visión y establecer direcciones: Day y Sammon (2013) mencionan que consiste en establecer un propósito compartido como estimulante básico del propio trabajo tales como una visión compartida, el fomento de la aceptación de los objetivos del grupo y la demostración de altas expectativas. Para ello, Day y Leithwood (2007) resaltan que los líderes transformacionales recurren a la motivación como una de las herramientas

más efectivas para establecer dirección. De esta manera, no solo se logra identificar objetivos importantes para la escuela, sino hacerlo de tal manera que los miembros de la institución escolar los consideren como suyos.

- Entender y desarrollar personas: Day y Sammon (2013) resaltan que el objetivo principal de esta práctica no es construir el conocimiento y las habilidades que los profesores y el resto del personal necesitan para lograr los objetivos de la organización, sino también las disposiciones (compromiso, capacidad y resistencia) para persistir en la aplicación de los objetivos. Asimismo, Day y Leithwood (2007) resaltan que esta categoría de prácticas tiene como objetivo no sólo el desarrollo de los conocimientos y habilidades del personal, sino también, su disposición a persistir en la aplicación de conocimientos y habilidades en circunstancias difíciles. Por ello, mediante esta práctica, los líderes transformacionales velan por el bienestar personal y profesional de los docentes; reconocen, informan y recompensan su buen trabajo; promueven el acceso a una serie de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional; entre otros (Day & Sammons, 2013).
- Rediseñar la organización: De acuerdo con Day y Leithwood (2007), esta práctica pretende establecer las condiciones de trabajo y la infraestructura organizativa que permita a los docentes aprovechar al máximo sus motivaciones y capacidades. De igual manera, Day y Sammons (2013) resaltan que esta práctica aborda el establecimiento de condiciones de trabajo que permiten a los profesores aprovechar al máximo sus motivaciones, compromisos y capacidades. Las acciones más comunes como parte de dicha práctica son la creación de culturas de colaboración, la creación de relaciones productivas con los padres y la comunidad y la conexión de la escuela con su entorno (Day & Sammons, 2013).
- Gestión del programa de enseñanza y aprendizaje: Se fomenta la estabilidad organizativa y se refuerza la infraestructura del centro educativo con el objetivo de crear condiciones de trabajo productivas para los profesores (Day & Sammons, 2013). Para ello, los líderes transformacionales se encargan de la dotación de personal para los programas de enseñanza, el apoyo a la enseñanza, la supervisión de la actividad escolar y la protección del personal (Day & Sammons, 2013).

1.3.2. Liderazgo pedagógico

De acuerdo con Gajardo y Ulloa (2016), el liderazgo pedagógico es entendido como un tipo de liderazgo con propósitos educativos que buscan alcanzar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, los líderes pedagógicos deben enfocarse en el currículum, la pedagogía, los docentes y las actividades que estos realizan en función del

aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Day et al. (2020) explican que el rol del líder pedagógico se enfoca en establecer metas educativas claras, planificar el plan de estudios de la institución, y evaluar la enseñanza impartida por los docentes. Es así como, los resultados de aprendizaje de los estudiantes mejorarán si el líder pedagógico centra su atención en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza. Para ello, los autores enfatizan que los directores, como líderes pedagógicos, serán capaces de desplegar acciones de mejora en los procesos de enseñanza o apoyar el desarrollo del docente solo si poseen un conocimiento profundo en todas las áreas de la enseñanza y el aprendizaje (Day et al., 2020).

Bolívar (2010) propone cinco dimensiones del liderazgo pedagógico con impacto significativo en el proceso de aprendizaje:

- Aprendizaje y desarrollo de los docentes: Day & Sammons (2013) indican que esta dimensión es aquella con mayor efecto en los resultados de los estudiantes. Para ello, los autores indican que el líder pedagógico se enfoca en la relación enseñanza-aprendizaje el rendimiento y bienestar de los alumnos y resolver los problemas de enseñanza (Day & Sammons, 2013). Por su parte, Bolívar (2020) plantea que, como parte de esta dimensión, el líder pedagógico promueve el desarrollo profesional de los docentes a través de un aprendizaje colaborativo. Sobre ello, Robinson et al. (2009) explica que estos espacios permiten a los docentes desarrollar un lenguaje común y un conjunto compartido de experiencias relacionadas con sus esfuerzos. De esta manera, a fin de promover el aprendizaje y desarrollo del docente, el director escolar como líder pedagógico tiene la misión de promover espacios de aprendizaje entre sus docentes que les permita identificar mejores prácticas de enseñanza o resolver problemas de enseñanza que puedan presentar.
- Plan de aprendizaje: Como parte de esta dimensión, Robinson (2019) indica que el director o líder escolar busca garantizar una enseñanza de calidad mediante una supervisión y coordinación activa del programa docente y visitas al aula para observar la enseñanza y crear espacios de retroalimentación. Bolívar (2010) refuerza lo mencionado por Robinson (2019) al afirmar que el enfoque de un líder pedagógico está en apoyar y evaluar los procesos de enseñanza a través de visitas al aula; sin embargo, afirma que dichas visitas deben ir acompañadas de una retroalimentación que ayude en la formación del proceso de enseñanza de sus docentes y una supervisión del correcto cumplimiento del currículum escolar. En ese sentido, los líderes pedagógicos supervisan y propician oportunidades de mejora a los procesos de enseñanza a través de visitas al aula y una retroalimentación útil para los docentes.

- **Metas y expectativas:** De acuerdo con Bolívar (2010), el líder pedagógico establece metas relevantes y medibles, las comunica de forma clara a todos los miembros de la comunidad educativa y realiza el seguimiento de estas. Sobre la fijación de metas, Robinson et al. (2009) mencionan que estas deben ir en función de las necesidades que presenten los alumnos y adaptadas al contexto de cada centro. Por otro lado, respecto al compromiso del equipo docente con las metas propuestas, Robinson (2019) propone tres componentes claves: capacidades, compromiso y claridad. Sobre el primer componente, el líder pedagógico debe garantizar que su equipo se sienta en la capacidad de lograr las metas propuestas. Segundo, crear una conexión entre los objetivos y aquello que valoran los docentes. Por último, asegurar claridad de los objetivos entre los miembros propicia un espacio para dar seguimiento al progreso y aplicar ajustes de requerirse. En ese sentido, el líder pedagógico debe considerar las necesidades de los alumnos y el centro educativo al momento de establecer metas, así como los componentes propuestos por Robinson (2019) para garantizar el compromiso.
- **Recursos estratégicos:** Bolívar (2020) indica que el líder pedagógico tiene la misión de alinear la obtención y uso de recursos con las prioridades de los objetivos propuestos en los procesos de enseñanza. Sobre ello, Robinson et al. (2009) indican que el reto de la adquisición de recursos está en alinear estratégicamente los recursos con los objetivos pedagógicos, no en acumular recursos como un fin en sí mismo. De igual manera, Bolívar (2020) indica que es función del líder pedagógico la obtención y asignación del personal docente idóneo. Robinson (2019) resalta que la importancia de dotar al centro educativo con personal docente calificado está en la incidencia que tiene la calidad de la docencia en el desempeño de los estudiantes.
- **Entorno ordenado y de apoyo:** Esta dimensión indica que el líder pedagógico es responsable de organizar y transformar el aula en un entorno que protege, promueve y favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010). Por su parte, Robinson (2019) añade que establecer un espacio seguro, ordenado y de mutuo apoyo permite que los docentes enfoquen sus esfuerzos en la enseñanza y que las rutinas del aula y la escuela no sean interrumpidas.

1.3.3. Elección del estilo de liderazgo

Para la elección del estilo de liderazgo se tomó en consideración los componentes que ambos estilos poseen y pueden aportar al presente estudio, así como las ventajas y desventajas que presentan y los caracteriza. Con relación al liderazgo transformacional, Day & Sammons (2013), mencionan que es menos probable que el liderazgo transformacional produzca fuertes efectos sobre el aprendizaje y los logros de los alumnos debido a que, como

se mencionó, el foco del liderazgo transformacional son las relaciones con el personal. No obstante, se resalta que tal liderazgo, al enfocarse en la relación con los docentes, se centra también en la motivación y posterior compromiso de estos.

Por otro lado, Bush (2016) resalta que dicho estilo ha sido altamente cuestionado y criticado por centrarse más en la enseñanza (proceso ejercido por los docentes en el aula) que en el aprendizaje (resultados obtenidos por los estudiantes) e identificar al director como centro de *expertise*, poder y autoridad. Esta situación resta importancia a los demás actores involucrados en la gestión escolar de la institución educativa, específicamente la función de los subdirectores, mandos medios, equipos de liderazgo y docentes. Sin embargo, en vista que el liderazgo pedagógico se centra en la actividad principal de las escuelas y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, el impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes será mayor que el generado por el liderazgo transformacional (Day & Sammons, 2013). En ese sentido, se escoge el liderazgo pedagógico debido al impacto que este genera y la amplitud de dimensiones que este aborda en el contexto educativo.

2. Inclusión en las escuelas

Históricamente, la humanidad ha tenido que enfrentarse a constantes luchas para garantizar el acceso a la educación; principalmente, porque ha dejado constatado que este derecho debe garantizarse en igualdad de condiciones para toda la sociedad sin distinción de género, cultura, origen étnico, discapacidad, entre otros. El presente trabajo de investigación brindará especial atención al derecho a la educación de las personas con discapacidad, considerando que dicho colectivo es uno de los menos visibilizados y más olvidados en todo Latinoamérica (CEPAL, 2022).

Para entender cómo es que teóricamente se desarrolla la educación para personas con discapacidad, el presente acápite define primero el concepto de inclusión y discapacidad, profundizando en la inclusión de las personas con discapacidad y las diversas definiciones entorno a la discapacidad. Posteriormente, se describirán las dimensiones de la educación inclusiva basadas en el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011). Finalmente, se expone el rol del director escolar en la educación inclusiva.

2.1. Inclusión y discapacidad

2.1.1. Concepto y relevancia de la inclusión

Cuando se habla de diversidad implícitamente se involucran términos como la exclusión e inclusión, puesto que sus diferencias o semejanzas son los que los han sometido a la inclusión o exclusión de cualquier ámbito (Soto, 2007). A partir de la construcción de estereotipos del ser humano ideal y que debe ser comúnmente aceptable, la sociedad

empezó a excluir a las personas que no cumplían con dicho estereotipo debido a sus diferencias, tanto físicas o culturales (Soto, 2007).

Los conceptos de inclusión y exclusión se derivan de los verbos latinos *includo* y *excludo*, respectivamente. El primero significa "encerrar, insertar", mientras que el segundo significa "encerrar afuera" (Camilloni, 2011). En ese sentido, es posible afirmar que se tratan de verbos que se complementan y se oponen entre sí debido a que denotan una relación espacial entre un adentro y un afuera (Camilloni, 2011). La Real Academia Española por su parte define a inclusión como la acción y efecto de incluir (Real Academia Española, s.f., definición 1). El término inclusión ha sido desarrollado en las últimas décadas, siendo muy utilizado en formulaciones de políticas públicas y discursos políticos. De hecho, es fundamental que la inclusión se convierta en un principio rector de las políticas y prácticas educativas. Esto ayudará a promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Duk & Murillo, 2016). Según Parra, los términos de "integración" e "inclusión" adquieren relevancia cuando su significado es atendido a la luz de las políticas de la justicia y el derecho a la oportunidad, meritocrática pero no discriminativa (2011).

Brindando especial enfoque al término de inclusión en el ámbito educativo, según un informe de la UNESCO (2003), la inclusión se define como un proceso de respuesta a las diversas necesidades que presentan los estudiantes mediante un mayor involucramiento en el aprendizaje y culturas con la finalidad de eliminar barreras desde la educación. En ese sentido, la inclusión se trata de un término amplio propio del ámbito social, en la que la inclusión educativa se concreta en acciones puntuales. Dicho de otra forma, la inclusión educativa es una alternativa orientada hacia la innovación educativa y el reconocimiento de las diferencias, sobre todo cuando se trata de personas con discapacidad (García & Fernández, 2005).

En conclusión, la definición de inclusión social se desarrolla en el marco del reconocimiento de la existencia de la exclusión. Específicamente en el ámbito educativo, es necesario intervenir con propuestas eficientes dentro de las políticas educativas, en las que se debe priorizar el reconocimiento de todos los sujetos protagonistas de la discapacidad, incluyéndolos en la redistribución del poder, la movilización social y el empoderamiento de dichos colectivos, su autonomía y autodeterminación (García & Fernández, 2005).

2.1.2. Concepto y relevancia de la discapacidad

La necesidad de definir la palabra discapacidad nace a partir de cuestiones como igualdad, justicia social, marginación, participación, entre otras variables sociales (Cáceres, 2004). La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1980 delimitó el significado y los tipos de deficiencias, discapacidad y minusvalía, con la finalidad de considerar no solo la

enfermedad sino las consecuencias de esta, trascendiendo la definición inicial que se basa en un modelo médico (Cáceres, 2004).

La Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud presentan dos modelos conceptuales para entender la discapacidad en el informe de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) del 2001. El primer modelo es el “modelo médico”, este considera que la discapacidad es un problema de salud causado por una condición médica, y que el tratamiento debe centrarse en curar la condición o una mejor adaptación de la persona (OMS, 2001). El segundo es el “modelo social”, este considera que la discapacidad no es una característica inherente al individuo, sino una consecuencia de las barreras sociales y ambientales que impiden que las personas con discapacidad participen plenamente en la sociedad (OMS, 2001). Lo que el modelo pretende explicar es que la discapacidad es un conjunto de condiciones que se crean en el entorno social por lo que, si se desea atender el problema, se necesita de la actuación y responsabilidad de la sociedad para generar los cambios deseados.

Por su parte, UNICEF (2014) define a la discapacidad como el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno. Las personas con discapacidad, de acuerdo con un informe de las Naciones Unidas, figuran entre las más excluidas de la diversidad, en particular en lo que respecta al acceso a la educación, los servicios de salud, el empleo y la participación en la toma de decisiones (ONU, 2020). La discapacidad no es una mera condición física o médica, sino una experiencia de diferencia que puede conducir a la exclusión y la opresión (Saleh, 2005). Los responsables de dicha situación no son las personas con discapacidad, sino las personas que ejercen el liderazgo y el poder, basados en la indiferencia, la falta de comprensión y el individualismo (Saleh, 2005). En base a lo expuesto previamente, se puede concluir que las personas con discapacidad son un desafío para la sociedad, la misma que debe promover cambios para lograr una vida más justa y equitativa.

2.2. Escuelas inclusivas

Hablar de escuelas inclusivas implica implícitamente hablar de la existencia de barreras que impiden que los niños con discapacidad puedan acceder a la educación (Melero, 2012). En muchos casos las barreras que limitan la inclusión de personas con discapacidad en la interacción social y el proceso educativo son las siguientes: Políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje) (Melero, 2012). En cuanto a las barreras políticas, el autor alude a la coexistencia de leyes y normativas que promueven la educación inclusiva mientras aún persisten centros especializados como los Colegios de Educación Especial. Con respecto a las barreras

culturales, estas implican la tendencia a clasificar y establecer normas discriminatorias entre los estudiantes. Por último, las barreras didácticas se relacionan con la preferencia por la competitividad en lugar del trabajo colaborativo, un currículo centrado en disciplinas en lugar de en la resolución de problemas, entre otros aspectos, dificultan la creación de un ambiente educativo inclusivo y solidario donde se acepten las diferencias entre los alumnos (Melero, 2012).

De acuerdo con lo señalado por Arnaiz (2002), el sistema educativo ha comenzado a reconocer la importancia de proporcionar una educación que se enfoque en atender las necesidades específicas de cada alumno. Es a partir de ello, que resulta necesario conocer las características de las escuelas inclusivas, ya que solo así se podrá comprender si es que estas se rigen bajo la adaptación y atención de las necesidades inclusivas. Booth y Ainscow (2011) contribuyen con la comprensión de las variables que deben caracterizar y orientar a las escuelas inclusivas. Para efectos de este trabajo de investigación, se trabajará con bibliografía vinculada a la educación inclusiva en general, considerando inclusión por género, cultura, origen étnico, discapacidad ya que la información disponible sobre educación inclusiva para específicamente estudiantes con discapacidad aún es escasa.

2.2.1. Dimensiones y secciones de la escuela inclusiva

Para que las prácticas educativas se alineen con valores inclusivos, es esencial un cambio en la forma en que se concibe la estructura organizativa. Para asegurar una adecuada reestructuración orientada a la inclusión de estudiantes con discapacidad, se requiere utilizar una herramienta que facilite la planificación y evaluación del proceso. En este contexto, Booth y Ainscow (2011) proponen el Index for Inclusion o Índice de Inclusión, el cual no solo implica la planificación gradual del cambio, sino que también busca promover modificaciones en la cultura y valores escolares para adoptar prácticas inclusivas. Según estos autores, la educación inclusiva se aborda en tres dimensiones: la primera es crear culturas inclusivas, la segunda, elaborar políticas inclusivas, y la tercera, desarrollar prácticas inclusivas. Cada dimensión se divide en dos secciones, enfocadas en actividades específicas en las que las escuelas deben comprometerse para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. A continuación, se explorará cada dimensión en el contexto de la educación inclusiva para personas con discapacidad.

a. Crear culturas inclusivas:

Según Booth y Ainscow (2011), esta dimensión se centra en establecer y valorar una comunidad escolar que sea segura, acogedora, colaborativa y estimulante, considerada como la base esencial para mejorar los niveles de logro de todos los estudiantes. También se relaciona con la promoción de valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la

comunidad escolar. Los autores sugieren que los principios derivados de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que finalmente se reflejan en las políticas escolares de cada institución, contribuyendo así al proceso continuo de innovación y desarrollo escolar. Esta dimensión se divide en dos secciones: Construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos.

- **Construyendo comunidad:** Para el propósito de este estudio de investigación, se enfocará en abordar específicamente las secciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad en la dimensión considerada. En cuanto a la formación de una comunidad, según Sapon-Shevin (2010), la educación inclusiva requiere una atención particular en la creación de un ambiente cálido y acogedor para todos los estudiantes, tanto dentro del aula como en la escuela en su totalidad. Los elementos esenciales para establecer esta comunidad inclusiva, según los autores mencionados anteriormente, son seis: a) Promover la cooperación en lugar de la competencia en el aula; b) Garantizar la inclusión de todos los estudiantes, sin que ninguno tenga que "ganarse" su lugar en la comunidad; c) Fomentar un ambiente donde las diferencias sean valoradas y discutidas abiertamente; d) Valorar la integridad de cada individuo; e) Estimular la valentía para desafiar la opresión y la exclusión; y f) Proporcionar un entorno que asegure la seguridad física, emocional y relacional de todos sus miembros.
- **Estableciendo valores inclusivos:** Respecto a valores inclusivos, el índice resalta la importancia de estos principios en todos los aspectos de las prácticas e interacciones dentro de los centros escolares y entre estos y la comunidad escolar. Según Booth y Ainscow (2011), el cambio se convierte en una mejora inclusiva cuando se fundamenta en valores inclusivos. Se puede observar que esta sección desempeña un papel crucial, ya que estos valores influyen en las prácticas y acciones escolares, lo que a su vez se traduce en acciones inclusivas dirigidas a los estudiantes con discapacidad.

b. Elaborar políticas inclusivas:

Respecto a la dimensión "Elaboración de políticas inclusivas", su objetivo es garantizar que la inclusión sea el eje central del desarrollo escolar y de los procesos de innovación, interviniendo en las políticas para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). Esta dimensión es crucial ya que sirve como una plataforma que surge de un cambio en la concepción o paradigma educativo y se materializa en prácticas inclusivas. Para comprender mejor cómo se aborda esta dimensión, es necesario describir las dos secciones que la componen: Desarrollando un centro escolar para todos y Organizando el apoyo a la diversidad.

- **Desarrollando un centro escolar para todos:** Esta sección se centra en la elaboración de políticas escolares dirigidas a la integración de estudiantes con discapacidad. Surge a partir de los pronunciamientos o recomendaciones de entidades internacionales o regionales, como la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, que insta a adoptar medidas legislativas, sociales, educativas, laborales u otras, para erradicar la discriminación hacia las personas con discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999). En este contexto, en el ámbito de la legislación nacional, el Gobierno asume la responsabilidad de proponer leyes y diversos reglamentos con el fin de concebir las escuelas como entornos donde todos los niños y jóvenes de una comunidad puedan aprender y desarrollar sus habilidades con miras a una participación e inclusión social.
- **Organizando del apoyo a la diversidad:** El propósito de esta dimensión es incrementar la participación de los niños mediante la planificación de actividades que consideren las diferencias individuales, con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje del niño (Booth et al., 2006). La importancia de esta sección radica en que los métodos de apoyo se diseñan desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, en contraposición a la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Booth & Ainscow, 2011). Por tanto, se enfatiza la necesidad de que los apoyos estén centrados en vincular a los niños con actividades que incrementen sus conocimientos y habilidades.

c. Desarrollar prácticas inclusivas

Por último, en relación con la dimensión de "Desarrollar prácticas inclusivas", esta se enfoca en las metodologías educativas que consolidan y reflejan los resultados de las etapas anteriores, que comienzan con la creación de culturas inclusivas y continúan con la elaboración de políticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011). Además, esta dimensión busca garantizar que tanto las actividades dentro como fuera del plan de estudios fomenten el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Booth et al., 2006). En resumen, esta dimensión tiene como objetivo integrar las características principales de las dos dimensiones previamente mencionadas, que son la enseñanza y el apoyo, con el fin de promover el aprendizaje y superar las barreras. Esta dimensión está compuesta también por dos secciones: Construyendo un currículum para todos y orquestando el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011)

- **Construyendo un currículum para todos:** Esta sección aborda la elaboración de un plan de estudios que incorpore los principios de inclusión. Su objetivo es investigar qué

tan inclusivo es el plan de estudios escolar, y sería innovador determinar si el contenido del plan de estudios aborda temas relacionados con el respeto hacia todas las personas, sin importar sus limitaciones físicas o psicológicas. Lo más cercano a este enfoque identificado fue el indicador de si "los estudiantes aprenden sobre salud y relaciones interpersonales" (Booth & Ainscow, 2011).

- Orquestando el aprendizaje: Esta sección tiene como propósito determinar si se están llevando a cabo acciones adecuadas para promover y asegurar un aprendizaje inclusivo para las personas con discapacidad. Para este fin, se utilizan indicadores del Índice para la Inclusión, como la promoción del pensamiento crítico entre los estudiantes y si las actividades de aprendizaje están diseñadas teniendo en cuenta a todos los estudiantes y fomentan la participación de todos los alumnos, entre otros aspectos (Booth & Ainscow, 2011).

En la siguiente tabla, se organizan y presentan las tres dimensiones y sus respectivas secciones las cuales contribuirán más adelante a diseñar los indicadores de investigación (ver Figura 4).

Figura 4: Dimensiones y secciones del *Index for Inclusion*

Dimensiones	Sección
Creando culturas inclusivas	Construyendo comunidad
	Estableciendo valores inclusivos
Estableciendo políticas inclusivas	Desarrollando un centro escolar para todos
	Organizando el apoyo a la diversidad
Desarrollando prácticas inclusivas	Construyendo un curriculum para todos
	Orquestando el aprendizaje.

2.3. Rol del director escolar para la inclusión

Los actores de la comunidad educativa son relevantes para garantizar una correcta organización y ejecución de actividades para garantizar una correcta gestión escolar; sin embargo, de todos los actores, un agente determinante son los directores, directoras o equipo directivo de las escuelas (en adelante directores). Diversas investigaciones le asignan un valor destacable a la dirección escolar señalándolo como un elemento clave en el sistema educativo. Por ejemplo, en su investigación doctoral, Gómez concluye que las responsabilidades del liderazgo escolar se centran principalmente en dinamizar, coordinar y

liderar un amplio grupo humano diverso y complejo, con el fin de facilitar la elaboración y aplicación del plan de centro compartido en la institución educativa (2011, p. 100). Por su parte, Murillo (2006) detallan que los directores de instituciones educativas son la cara de la estructura organizativa, por lo que la percepción que se tenga de una determinada institución educativa va a ser el reflejo de la calidad de gestión de los directores escolares. Entonces, a partir de las definiciones previas, se puede concluir que los directores juegan un rol muy importante y complicado a la vez ya que deben cumplir con tanto objetivos pedagógicos, relacionados con garantizar el aprendizaje de los alumnos; así también, como con objetivos administrativos relacionados con la orientación de los procesos internos y estratégicos de las respectivas instituciones educativas.

El director debe gozar de capacidades estratégicas de gestión para orientar el rumbo de la institución educativa y garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos y enfrentar cualquier eventualidad o demanda (Gómez, 2011). Por lo mismo, debe contar con las habilidades y capacidades para saber responder a situaciones que escapan del contexto regular educativo, como, por ejemplo, recibir alumnos que hablan un idioma diferente, que practican una cultura diferente, o con habilidades especiales como es el caso de las personas con discapacidad. Haciendo mayor énfasis en la inclusión de estudiantes con discapacidad, Paico (2020) señala que los líderes escolares desempeñan un papel crucial en el proceso educativo inclusivo de estos estudiantes, ya que son responsables de promover el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas y de enfatizar su obligatoriedad dentro de la comunidad educativa. Esto se hace con el objetivo de organizar el apoyo a la diversidad y lograr una escuela que sea accesible para todos. Por otro lado, Eloff et al. (2014) argumentan que los líderes escolares son actores fundamentales en la gestión del cambio de paradigma hacia la inclusión. Sugieren que es esencial que estos líderes se comprometan con este cambio de paradigma para garantizar una inclusión exitosa de estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos, lo que permitirá involucrar a toda la comunidad educativa en un ambiente de colaboración y trabajo en equipo.

En base a la revisión de bibliografía previa, se puede sugerir que no existen funciones directivas específicas orientadas a la inclusión, la interpretación varía dependiendo del autor. Sin embargo, es importante resaltar que el éxito de los procesos se debe al liderazgo, principalmente de los directores, ya que son quienes toman las decisiones estratégicas tanto a nivel pedagógico como administrativo. En el siguiente punto se abordará, a partir de investigaciones empíricas, las prácticas del liderazgo directivo y su influencia en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas.

3. Investigaciones empíricas relacionadas al liderazgo del director escolar en escuelas inclusivas.

A continuación, se presentarán tres casos empíricos que buscan comprender de qué forma el liderazgo, a través de las prácticas desplegadas por los directores escolares, funcionan como un factor de inclusión en el centro educativo. Para el análisis de cada investigación empírica se brindará primero los objetivos de la investigación. Posteriormente, se presentará la metodología aplicada en cada investigación y los resultados obtenidos. Finalmente, se recogerán los principales aportes, de las investigaciones, para la presente investigación.

La primera investigación empírica fue realizada por Romero (2021). Esta parte de la concepción teórica de que las prácticas de liderazgo directivo (pedagógico) pueden reducir las inequidades y desigualdades, y así construir escuelas basadas en una cultura de calidad, equidad y justicia. De esta forma, el objetivo de la investigación fue analizar el rol del liderazgo escolar en la promoción de la equidad y la eficacia en las escuelas. La metodología utilizada asumió el enfoque cualitativo, desde la perspectiva de estudio de casos, aplicado a una muestra de cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires que cumpliera con la doble condición de, atender a una población vulnerable y obtener buenos resultados de aprendizaje. Para obtener la información se realizaron entrevistas a cada uno de los directores de las cuatro instituciones educativas. Las dos primeras bajo el modelo “encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador y los informantes”, y las dos últimas, con ejes temáticos previamente establecidos.

Los resultados obtenidos enuncian que los directivos de las cuatro instituciones comparten rasgos como su formación profesional, su experiencia y su sentido de pertenencia y afecto con la escuela. Asimismo, se observa que los directores son líderes abiertos al cambio en su población estudiantil y con una visión de inclusión genuina y la de disminución de barreras. También, se puede observar que las escuelas evidencian una estrecha relación con la comunidad y un sentido de comunidad al interior de la escuela, lo cual se refleja en la sobredemanda de vacantes. De igual manera, los directores evidencian altas expectativas respecto a sus estudiantes y docentes. Consideran que todos sus estudiantes pueden terminar la secundaria y seguir estudios superiores, y que sus docentes son la más grande fortaleza de la institución. Finalmente, se observa que los líderes llevan a cabo diversas prácticas proactivas que sirven para mitigar y prevenir las situaciones de inequidad.

El segundo estudio empírico fue realizado por Sáez (2019) con el objetivo de conocer las prácticas directivas inclusivas de los directores de un número de Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano (Chile), destinadas a fomentar la

inclusión educativa. Para ello, la investigación presenta una metodología cualitativa, con un enfoque descriptivo, que permite apreciar las percepciones de los sujetos de estudio: directores de establecimientos de enseñanza básica y un liceo técnico profesional. La técnica utilizada para recoger información fue la entrevista semiestructurada, la misma que ayudó a identificar las prácticas inclusivas y las concepciones educativas de los directores. El instrumento utilizado para el análisis de resultados fue la codificación abierta, en base a la cual emergieron cuatro categorías: 1) Política pública educativa, 2) Lineamientos pedagógicos y protocolos, 3) Liderazgo Educativo para el fomento de la inclusión, y 4) Acciones inclusivas para incorporar a la familia.

Sobre el objetivo propuesto, se pudo observar que los directores despliegan prácticas inclusivas a partir de los instrumentos de gestión establecidos en la política pública del Ministerio de Educación. Asimismo, se reconoce que los directores llevan a cabo un liderazgo inclusivo que invita a los docentes, asistentes de docencia, padres/apoderados y alumnos a participar en la toma de decisiones y acuerdos.

La tercera investigación fue realizada por Chininin (2021) con el propósito de estimar cómo el liderazgo transformacional y la competencia socioemocional influyen en la percepción que los directores generales de los Centros de Educación Básica Especial del Perú tienen sobre el desempeño de sus grupos de trabajo, durante el año 2018. A diferencia de los estudios previamente analizados, la investigación realizada por Chininin presenta un enfoque cuantitativo de tipo transaccional correlacional. Las variables independientes utilizadas son el liderazgo transformacional y competencias emocionales, mientras que la variable dependiente utilizada es la autopercepción del desempeño grupal. La muestra del estudio estuvo conformada por 103 directores de diversos centros de educación básica regular del Perú. La fiabilidad del instrumento se hizo mediante el alfa de Cronbach, a través del cual se eliminaron ítems no extrapolables. Los resultados afirman la existencia de una asociación o relación positiva y altamente significativa entre las variables de estudio.

A partir de las tres investigaciones empíricas propuestas, se identificaron los siguientes hallazgos relevantes para el desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, se puede observar que el contexto externo, sobre todo político-legal, es un factor relevante en el estudio de las prácticas de liderazgo desplegadas en una institución educativa. Como se pudo observar en la segunda investigación, la gran parte de las prácticas inclusivas eran resultado de los instrumentos de gestión establecidos por el Ministerio de Educación de Chile. En segundo lugar, es importante recoger las percepciones de actores de la comunidad educativa que no sean los directores, ya que dichas percepciones aportan nueva información adicional a la que brindan los directores y, además, funciona como una fuente de verificación de la información brindada por los directores. En tercer lugar, se observa que una

investigación con enfoque cuantitativo únicamente podrá establecer relaciones entre variables; no obstante, limita a que se conozca en profundidad el contexto sobre el cual se desarrolla dichas relaciones. Estos aportes son brindados a través de una metodología cualitativa. En último lugar, se ha demostrado que el perfil del líder también guía muchas de sus prácticas de liderazgo; por lo cual, perfilar a los líderes mediante los estilos de liderazgo y encontrar similitudes en los mismos es importante para futuras investigaciones.

4. Marco analítico sobre prácticas de liderazgo de directores escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad

A partir de la teoría y estudios empíricos revisados a lo largo del presente capítulo, se plantea un marco analítico que aborde las dimensiones de las prácticas del liderazgo pedagógico, enfocadas en los estudiantes con discapacidad y considerando al director escolar como sujeto de estudio. De esta manera, en primer lugar, las dimensiones propuestas para la variable prácticas de liderazgo serán las cinco *prácticas del liderazgo pedagógico* previamente expuestas: *aprendizaje y desarrollo de los docentes, metas y expectativas, plan de aprendizaje, recursos estratégicos, entorno ordenado y de apoyo*. En segundo lugar, con respecto a la variable *Dimensiones de una escuela inclusiva*, se expondrán las dimensiones *culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas*. Cabe resaltar que cada una de las dimensiones serán analizadas bajo un enfoque de inclusión de estudiantes con discapacidad ya que, como se propone en el objetivo general de la investigación, se busca analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020.

Con relación a la dimensión *Aprendizaje y desarrollo de docentes*, se debe conocer si el director escolar centra su atención en la relación enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se debe evaluar si el director promueve una responsabilidad colectiva y la rendición de cuentas sobre el rendimiento y el bienestar de los alumnos, incluidos también los alumnos con discapacidad. Por último, se debe conocer si el director escolar proporciona consejos útiles a sus docentes sobre cómo resolver los problemas de la enseñanza, con énfasis en los que se suscitan con los estudiantes con discapacidad. De esta forma, se podrá conocer si el director de la institución educativa promueve oportunidades para el aprendizaje profesional, pero también participa en su desarrollo profesional.

Como parte de la segunda dimensión, *Metas y expectativas*, se conocerá si el director escolar establece la importancia de los objetivos escolares y desarrolla el compromiso de los docentes con dichos objetivos, pero también haciendo énfasis en los objetivos relacionados a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Asimismo, el director escolar tiene la tarea de

asegurarse que los objetivos sean claros y hayan llegado a todos los miembros de la comunidad estudiantil, de modo que se hace llegar un objetivo inclusivo a todos sin exclusión alguna.

Respecto a la dimensión *Plan de aprendizaje*, el director escolar se debe encargar de promover debates entre los docentes sobre la enseñanza y su impacto en el rendimiento de los estudiantes, garantizando que el tema de discapacidad sea incorporado en dichos debates. De igual manera, el director escolar supervisa y coordina activamente el programa de enseñanza impartido por los docentes al asistir a las aulas y proporcionar retroalimentación útil para mejorar los procesos de enseñanza. Cabe resaltar que el programa de aprendizaje debe abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad que forman parte de la institución y brindar retroalimentación en base a las falencias que se hayan percibido respecto a la atención de estudiantes con discapacidad.

Con relación a la dimensión *Recursos estratégicos*, se identificará si el director escolar utiliza criterios claros que se ajusten a los propósitos pedagógicos, pero sobre todo a criterios de inclusión que aborden las necesidades de estudiantes con discapacidad. Asimismo, se conocerá si la financiación de la institución educativa y la obtención de recursos prioriza las necesidades pedagógicas y de los estudiantes con discapacidad en el centro. Asimismo, el director escolar asigna al personal docente en base a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, es decir, asigna a docentes que tienen conocimientos en la atención de estudiantes con discapacidad en aquellas aulas que tienen al menos un estudiante con discapacidad.

Por último, para la dimensión *Entorno ordenado y de apoyo*, el director escolar se enfoca en proteger el tiempo de los docentes; para ello, los docentes son los encargados de corroborar si el director escolar demanda la realización de actividades extra a las establecidas fuera del horario laboral. Asimismo, el director escolar se encarga de garantizar que se apliquen medidas disciplinarias coherentes ante situaciones de conflicto o discriminación, y además, solucionarlos de manera rápida y eficaz.

Con respecto a la variable *Dimensiones de una escuela inclusiva*, estas son las expuestas previamente: *culturas inclusivas*, *políticas inclusivas* y *prácticas inclusivas*. Resulta importante recalcar que estas dimensiones, y por ende la variable, serán limitadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En primer lugar, con respecto a la dimensión *Culturas inclusivas*, se identificará si en la institución educativa se han desarrollado valores inclusivos compartidos por todos los actores de la comunidad escolar. Así también, como la creación de una comunidad escolar

segura y colaboradora para que los estudiantes con discapacidad puedan tener mejores niveles de logro, se sientan incluidos y, por ende, tengan un mejor desempeño académico.

En segundo lugar, con respecto a la dimensión *Políticas inclusivas*, se podrá conocer si la política escolar incorpora características inclusivas para estudiantes con discapacidad en procesos determinantes como la matrícula escolar, la gestión del apoyo para atender a los estudiantes con discapacidad, así también, como en la infraestructura y equipos educativos.

Finalmente, con respecto a la dimensión *Prácticas inclusivas*, se conocerá si las actividades educativas de la institución educativa reflejan la cultura y políticas inclusivas para estudiantes con discapacidad. Asimismo, se logrará identificar si la institución educativa desarrolla un currículo escolar inclusiva para estudiantes con discapacidad, fomentando la participación y aprendizaje de todo el alumnado sin distinción en las actividades dentro del aula como las actividades extraescolares.



CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

Para el desarrollo del presente capítulo, se empezará abordando las modalidades de atención a estudiantes con discapacidad que hay en el nivel de educación básica del Perú. Asimismo, se describirá y analizará los factores contextuales que influyen en la atención de estudiantes con discapacidad, en el nivel de educación básica, en el Perú y si tienen incidencia en el problema empírico propuesto. Posterior a ello, se describirá cuál es el rol del director escolar de educación básica, y también, las prácticas de directivas desplegadas por los mismos, en las instituciones de educación básica del Perú. Finalmente, se describirá el estilo de liderazgo propuesto por el Ministerio de Educación del Perú en base a lo establecido en el “Manual del Buen Desempeño Directivo” (2014) y la “Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE” (2010)

1. Inclusión escolar en instituciones de educación básica del Perú

La atención educativa para estudiantes con discapacidad continúa siendo una de las más grandes disyuntivas para las corrientes nacionales e internacionales de la educación especial (Aliaga, 2015). Si bien el Perú cuenta con leyes y lineamientos para la atención e inclusión de personas con discapacidad en los sistemas educativos, los estudios realizados sobre discapacidad y educación en el país evidencian que dicha normativa no se aplica de manera eficaz en la práctica diaria (Cueto et al., 2018). En adición a ello, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2017) rescata que la normativa peruana habilita la exclusión por mantener la distinción entre educación especial y educación regular.

A fin de comprender cómo es entendida la inclusión escolar en las instituciones de educación básica del Perú, primero, se explicará la organización bajo la cual se rige el sistema educativo en el Perú, con énfasis en la organización de la etapa educación básica. Posterior a ello, se explicarán las modalidades y formas de atención de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú. Finalmente, se analizarán los factores contextuales (análisis PEST) que influyen en la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú.

1.1. Sistema educativo en el Perú

De acuerdo con el artículo 25° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Sistema Educativo se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas (2003). El Artículo 28° de la misma Ley establece que las Etapas se refiere a “períodos progresivos en que se divide el Sistema Educativo” (Ley N° 28044, 2003). La presente investigación

centrará su atención únicamente en la etapa Educación Básica, la cual es descrita en el Artículo 29° de la siguiente manera:

La educación básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad (Ley N° 28044, 2003).

Asimismo, es necesario resaltar que el nivel de educación básica es considerado de asistencia obligatoria, es gratuito y satisface las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos (Artículo 32°, Ley N° 28044, 2003). De igual manera, el Artículo 32° también menciona que la educación básica se organiza en: Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y la Educación Básica Especial (Ley N° 28044, 2003).

1.1.1. Educación básica regular

Según la Ley N° 28044, la Educación Básica Regular abarca tres niveles: Educación inicial, primaria y secundaria. Cada nivel busca brindar a los niños y adolescentes la oportunidad de acceder a la educación desde el nacimiento, y para acompañar su desarrollo físico, emocional y cognitivo a lo largo del proceso educativo (Art. 36°, 2003).

El primer nivel, inicial, atiende de forma no escolarizada a niños de 0 a 2 años, y de forma escolarizada a niños de 3 a 5 años (Art. 36°, Ley N° 28044). Respecto a los niveles de educación primaria y secundaria, la Ley General de Educación no detalla las edades a las cuales atiende, a diferencia del nivel inicial; sin embargo, detalla que tienen una duración de seis y cinco años respectivamente (Ley N° 28044).

1.1.2. Educación básica alternativa

A diferencia de la Educación Básica Regular, la modalidad Básica Alternativa se caracteriza por preparar al estudiante para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales; por lo cual, se organiza “en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes” (Art. 37°, Ley N° 28044). El público al cual se dirige la presente modalidad responde a las necesidades de i) jóvenes y adultos sin acceso a la educación básica regular o sin oportunidad de culminarla, ii) niños y adolescentes que no comenzaron la educación básica regular a la edad adecuada o que abandonaron la escuela y su edad ya no les permite seguir los estudios regulares, y iii) estudiantes que necesitan equilibrar el estudio y el trabajo (Ley N° 28044, 2003).

1.1.3. Educación básica especial

El Art. 39° detalla que la Educación Básica Especial posee un enfoque inclusivo dado que se enfoca en atender a personas con necesidades educativas especiales (Ley N° 28044). Para fines de la presente investigación, se centrará la atención únicamente en uno de los dos perfiles a los cuales se dirige la Educación Básica Especial: Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular. Finalmente, la Ley N° 28044 detalla que la Educación Básica Especial tiene como finalidad conseguir la integración de sus estudiantes en la vida comunitaria y su participación en la sociedad (Art. 39°).

1.2. Atención a estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú

Según el Art. 29°, la Educación Básica aborda la concepción de educación inclusiva atendiendo a las “demandas de personas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje” (Ley N° 28044, Art. 29, 2003). A partir de ello, se puede observar que la norma caracteriza a la etapa de educación básica bajo un enfoque inclusivo capaz de atender a estudiantes con necesidades especiales tales como estudiantes con discapacidad.

Respecto a la modalidad educación básica regular, como se mencionó está dirigida a los niños y adolescentes que tienen la oportunidad de seguir un proceso educativo continuo y adaptado a su desarrollo físico, emocional y cognitivo. No obstante, en la actualidad prevalecen diversas críticas sobre su verdadero rol en la inclusión de estudiantes con discapacidad dado que se ve limitado por la prevalencia de una normativa segregacionista. Por ejemplo, la Defensoría del Pueblo señala que la normativa vigente que determina la matrícula y traslado escolar sigue prescribiendo que solo las personas con discapacidad leve o moderada podrán acceder a una EBR (2019). Y es que, en efecto, la norma técnica que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica establece la reserva de dos (02) vacantes por aula para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad leve o moderada (RM N° 665-2018-MINEDU, art. 5.7.3., 2018).

Sobre la atención de estudiantes con discapacidad en la modalidad Educación Básica Alternativa, la cuarta disposición complementaria del Reglamento de Educación Básica Alternativa, señala por única vez que las DRE y UGEL se encargaran de promover acciones de apoyo y asesoramiento para el acceso y atención progresiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, la Defensoría del Pueblo (2019), en base a un trabajo de campo, identificó que algunos estudiantes sordos no fueron aceptados en un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) puesto que la Norma Técnica de dichos centros establece que solo pueden ingresar a partir de los catorce años. Asimismo, la

investigación señala que algunas CEBA no garantizan la contratación oportuna de intérpretes de lengua de señas, lo cual afecta la calidad educativa que reciben dichos estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2019).

Finalmente, sobre la atención a estudiantes con discapacidad en la modalidad Educación Básica Especial, el Art. 39° de la Ley N° 28044 establece que los estudiantes podrán avanzar de grado en función de su edad cronológica y los aprendizajes que hayan logrado, siempre que se respete el principio de integración educativa y social. Asimismo, de acuerdo con el artículo 84° del DS N° 011-2012-ED, los servicios de educación básica espacial son: Programa de Intervención Temprana (PRITE), Centro de Educación Básica Especial (CEBE), Programa de Atención Educativa Para niños con Facultades Talentosas Sobresalientes (PANETS), Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y el Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE). De esta forma, se puede observar que la presente modalidad es la más preparada para la atención de estudiantes con discapacidad, ya que su población objetivo son niñas, niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

1.3. Factores contextuales que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad

Para conocer aquellos factores contextuales que influyen en la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica, se procederá a realizar un análisis PEST, el cual, contribuirá a comprender el entorno de las instituciones de educación básica que atienden estudiantes con discapacidad. De esta forma, a continuación, se abordará el entorno político-legal, económico, social y tecnológico que afectan de alguna manera la atención de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación básica del Perú.

1.3.1. Entorno político-legal

En el Perú, el sector educación se ha visto constantemente envuelto en períodos de inestabilidad. Una muestra de ello son los diez ministros de educación que han asumido la cartera durante los últimos 5 años, quienes si bien han logrado mantener los ejes centrales de la reforma educativa (la universitaria, la de docentes y la curricular), no han permitido un avance significativo en el sector sobre el cual se desempeñan (Hidalgo, 2021). En adición a ello, es importante reconocer que, durante los últimos años, las constantes confrontaciones entre el poder legislativo y el poder ejecutivo, sobre todo por las agendas que cada partido político defiende, han impedido que se lleve a cabo políticas o reformas en beneficio de la educación (Hidalgo, 2011).

Actualmente, el país aborda la educación para niños y adolescentes con discapacidad a partir de un marco legal internacional y uno nacional, resaltando en el último leyes y políticas (ver Figura 5).

Figura 5: Marco legal aplicable a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las IEB del Perú

Marco legal internacional	Marco legal nacional
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Universal de los Derechos Humanos, Art. 26° (ONU, 1948). • Convención Internacional sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad, (ONU, 2006). • La Declaración de Salamanca (1994). • Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas (2015). 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política del Perú (Art. 2 y 7) • Ley General de Educación (Ley N° 28044) • D.S. 011-2012-ED: Se aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044 • Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 29973) • D.S. 002-2014-MIMP: Aprueba el Reglamento de la Ley N° 29973. • Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030

Con relación a la Ley General de Educación (Ley N° 28044), esta fue implementada en el 2003 con el objetivo de establecer las bases del sistema educativo peruano, definir las responsabilidades del Estado y de la sociedad en la educación, y garantizar los derechos y responsabilidades de los estudiantes y sus familias (Ley N° 28044, Art. 8, 2003). En primer lugar, dicha ley menciona que la educación peruana tiene como principio la inclusión; por lo cual, incorpora a las personas con discapacidad sin ningún tipo de distinción o discriminación (Ley N° 28044, Art. 8, 2003). De igual manera, el artículo 18 de la Ley General de Educación menciona que, con el objetivo de asegurar la equidad en la educación, se han de implementar programas de educación para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (Ley N° 28044, Art. 18, 2003).

Respecto a la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 29973), esta fue publicada en El Peruano el 24 de diciembre del 2012 con el fin de establecer un marco normativo que proteja los derechos de las personas con discapacidad, y promueva su participación activa en la vida social, económica, política y cultural (Ley N° 29973, Art. 1, 2012). La educación en dicha ley es abordada en el Capítulo V y resalta que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad caracterizada por un enfoque inclusivo con igualdad de oportunidades. De igual manera, el artículo 36 menciona que es responsabilidad del Ministerio de Educación y los gobiernos regionales adecuar las

instituciones educativas para la atención de estudiantes con discapacidad, garantizar servicios de apoyo y acompañamiento, formar y capacitar al personal educativo en temas de discapacidad, entre otros (Ley N° 29973, Art. 36, 2012).

Finalmente, la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 fue aprobada mediante el Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP en junio del 2021 y es la primera política nacional multisectorial en materia de discapacidad. Para lograr una sociedad más inclusiva, la política propone aumentar el porcentaje de personas con discapacidad que terminen la educación básica de 39% a 48% (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2021). Para lograrlo, se propone como objetivo prioritario N° 4 el garantizar que tengan acceso a una educación de calidad, que sea inclusiva y accesible, y que se adapte a sus necesidades individuales (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2021). Asimismo, establece que para lograr dicho objetivo el Ministerio de Educación y los gobiernos regionales deben desplegar servicios dirigidos a niñas, niños adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad a través de los programas de intervención temprana (PRITE), los centro de educación básica especial (CEBE), servicios de apoyo educativo (SAE) y ser responsables de la formación del cuerpo docente y no docente de las instituciones de educación básica “bajo un enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en materia de discapacidad” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2021).

1.3.2. Entorno económico

El Ministerio de Educación (MINEDU), de la mano con el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), propone en el 2017 la ejecución de un programa presupuestal (en adelante PP) que atienda y brinde recursos para atender las necesidades específicas de este grupo poblacional, este programa es el Programa Presupuestal 0106: “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”. La problemática concreta que sustenta la existencia del programa presupuestal es el “limitado acceso e inadecuados servicios de la educación básica y técnico productiva de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, visual, auditiva y/o motora o espectro autista de 0 -29 años”.

Asimismo, se ha identificado que el PP 0106 busca atender las causas que impiden una inclusión educativa efectiva de las personas con discapacidad, como la falta de personal especializado, la falta de recursos educativos adaptados y las condiciones de accesibilidad inadecuadas de las instituciones educativas. Asimismo, de manera general, se puede observar que hay un aumento en la asignación presupuestal del 2020 al 2021 ya que, para el año en curso, al PP 0106 se le ha asignado un Presupuesto Institucional de Apertura de 111,902,826 soles; y un Presupuesto Institucional Modificado de 119,931,237 soles

(Ministerio de Economía y Finanzas, 2021). De esta forma, se puede evidenciar un aumento significativo en la categoría “Personal Contratado Oportunamente”, así como una disminución de presupuesto para la categoría “Instituciones Educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario” (Ministerio de Economía y Finanzas, 2021).

1.3.3. Entorno social

De acuerdo con el censo del 2019 realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática, en adelante INEI, la población que declaró tener alguna discapacidad es de 3 millones 209 mil 261 personas, la cual representa el 10,3% de la población del país. Entre las mujeres, se llega a la cantidad de 1 millón 820 mil 304 personas la cual representan el 11,5% de la población femenina; mientras que, en el caso de los hombres, la cantidad es de 1 millón 388 mil 957 personas, que en términos porcentuales es del 9,0% de la población masculina (INEI, 2019). Ahora, con respecto a las características educativas, del total de la población con discapacidad, 3 millones 189 mil 379 personas están en condiciones de acceder al sistema educativo. De acuerdo con la Figura 6, del total de la población con discapacidad, el 13.4% no ha cursado ningún nivel educativo, 1.7% se encontraba cursando el nivel inicial, el 34.3% se encontraba en el nivel primario, el 28.7% se encontraba en el nivel secundario y el 0.5% se encontraba en el nivel Básico Especial.

Figura 6: Población de 3 y más años con y sin discapacidad, según nivel de educación alcanzado, 2019

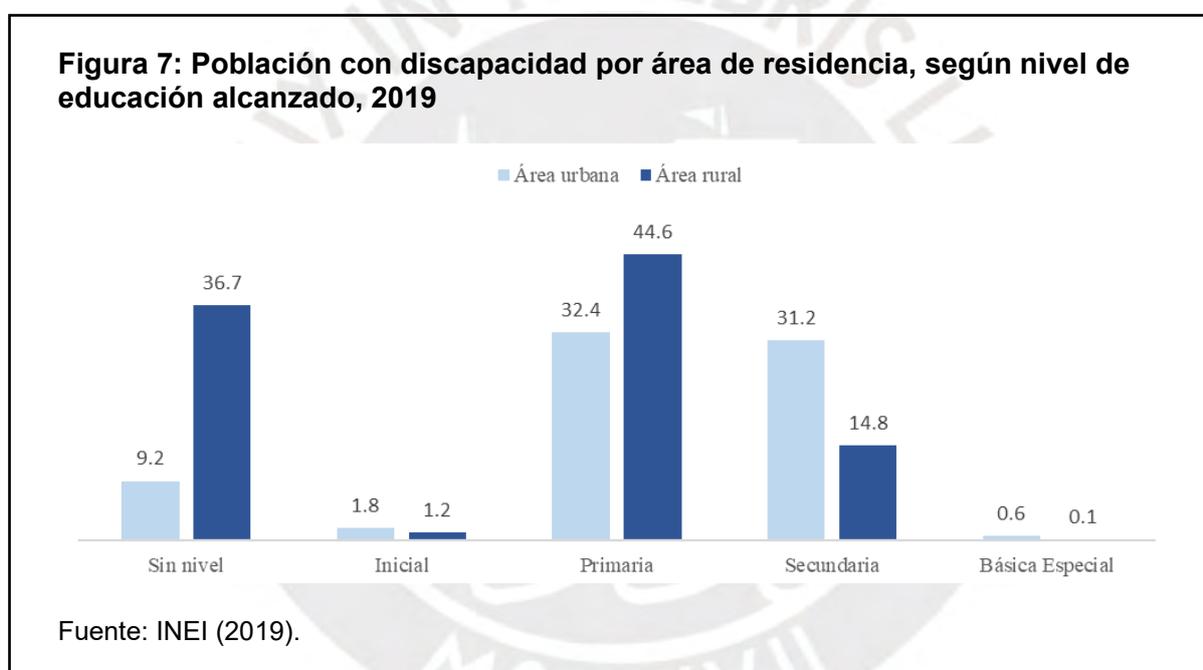
Nivel de Educación	Población total	Población con discapacidad		Población sin discapacidad	
		Absoluto	%	Absoluto	%
Total	29 681 671	3 189 379	100,0	26 492 291	100,0
Sin nivel	1 896 323	428 950	13,4	1 467 373	5,5
Inicial	1 584 062	53 726	1,7	1 530 336	5,8
Primaria	7 779 709	1 093 196	34,3	6 686 513	25,2
Secundaria	10 555 271	914 660	28,7	9 640 611	36,4
Básica Especial	49 538	17 232	0,5	32 306	0,1
Superior No Universitaria incompleta	1 237 767	91 389	2,9	1 146 378	4,3
Superior No Universitaria completa	2 052 471	166 763	5,2	1 885 708	7,1
Superior Universitaria incompleta	1 555 870	125 598	3,9	1 430 273	5,4
Superior Universitaria completa	2 613 898	261 252	8,2	2 352 646	8,9
Maestría / Doctorado	356 761	36 612	1,1	320 148	1,2

Fuente: INEI (2019).

Por otro lado, según INEI (2019), se puede observar que la población que declaró tener alguna discapacidad tiene menor nivel de educación que la población sin discapacidad con una variación porcentual de 7.9 puntos porcentuales. Con respecto al nivel inicial, existe una diferencia de 4.1% a favor de la población sin discapacidad; respecto al nivel primario, existe una variación porcentual de 9.1% a favor de la población con discapacidad; y, respecto

al nivel secundario, existe una variación porcentual de 7.7% a favor de la población sin discapacidad. Con relación al acceso a la educación por área de residencia, se evidencia una gran brecha entre las personas con discapacidad que acceden al sistema educativo en el área urbana, en comparación con el área rural.

A partir de la Figura 7, se puede interpretar que las personas con discapacidad que viven en el área rural tienen desventaja en comparación con las personas con discapacidad que residen en el área urbana. El porcentaje de población con discapacidad del área rural que no ha alcanzado ningún nivel de educación, supera a la del área urbana, y lo mismo sucede con la educación primaria (INEI, 2019). También, se puede observar que existe un mayor porcentaje de alumnos con discapacidad que asisten al nivel primaria del área rural (en comparación con el área urbana), el cual tiene una caída notable cuando se analiza la situación de acceso al nivel secundario.



Finalmente, un problema que prevalece cuando se tratan temas de inclusión para personas con discapacidad son los prejuicios para con los estudiantes con discapacidad, la Defensoría del Pueblo señala que en nuestro país existe un fuerte grado de discriminación y prejuicios frente a las personas con discapacidad, lo cual dificulta la implementación política educativas que posibiliten el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños con discapacidad (2001). De hecho, La Defensoría del Pueblo insta a las autoridades y responsables de la gestión pública a que reafirmen su compromiso de promover una educación inclusiva y respetuosa de los derechos de las personas con discapacidad. Esto es importante para revertir los prejuicios y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad (2019).

1.3.4. Entorno tecnológico

En factores tecnológicos resulta necesario analizar la infraestructura y equipos pediátricos que requieren los estudiantes con discapacidad para una correcta inclusión educativa. Respecto a la infraestructura escolar, la Defensoría del Pueblo critica la distribución del presupuesto para la educación inclusiva, señalando que la mayor parte de los recursos se destinan a proyectos de educación básica especial, mientras que las instituciones educativas inclusivas carecen de condiciones de accesibilidad (2019). Asimismo, la institución señala que, según un informe de 2019, solo el 47% de las instituciones educativas de provincias y el 36 % de Lima cuentan con rampas de acceso. Además, solo el 50% de las aulas de ambas regiones son accesibles y libres de obstáculos. Por otro lado, el 46% y el 52% de las instituciones educativas de Lima y provincias, respectivamente, presentan desniveles que dificultan el desplazamiento de las sillas de ruedas. Finalmente, solo el 36% y el 27% de las instituciones educativas de ambas regiones cuentan con servicios higiénicos adaptados para personas con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019). Ello representa un problema, sobre todo si consideramos que la mayoría del presupuesto está centralizado en Lima. Finalmente, cabe resaltar que un 47.5% de los locales de educación básica regular, que es donde se concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad, tienen una antigüedad de 21 a más años (INEI, 2019) lo cual evidencia una brecha de acceso para la población con discapacidad moderada que asiste a dichos centros.

2. Directores de instituciones de educación básica del Perú

En el apartado previo se realiza una breve descripción del sistema educativo en el Perú y cómo se organiza para atender a estudiantes con discapacidad. Para lograr esto último, no solo se requiere del establecimiento de leyes, normativas o proyectos, que, si bien sirven como guía, no implica que se garantice su ejecución para el logro de los objetivos esperados. Para ello, se requiere de la intervención de diversos actores educativos como las instancias de gestión educativa descentralizadas, los directores, docentes, personal administrativo y hasta de los mismos padres de familia.

Para fines del presente trabajo de investigación, se limitará a abordar la participación de los directores dado que, en base a la normativa peruana y diversos marcos educativos, estos son los encargados de garantizar el éxito de la gestión escolar (Defensoría del Pueblo, 2019). Por ello, se describirán algunos de los roles propuestos por el Ministerio de Educación entorno a los directores escolares. Asimismo, se desarrollará las prácticas o competencias de los directores escolares que sugiere el Ministerio de Educación.

2.1. Rol del director escolar en el Perú

Se puede entender por “rol” a las funciones asignadas por ley o normativa las cuales perfilan un norte de las actividades que deben ejercer, en este caso los directores, para la gestión escolar y finalmente, puedan lograr los objetivos planteados. El Marco del Buen Desempeño señala que el director de una escuela es una figura clave para la mejora de la calidad educativa. Esto se debe a que tiene la capacidad de influir en los ámbitos que son esenciales para el aprendizaje de los estudiantes, como la calidad de la enseñanza, las condiciones de trabajo del personal docente y el funcionamiento general de la escuela (MINEDU, 2014). En vista de la relevancia que se le atribuye al rol directivo, resulta necesario conocer los roles o funciones que determinan la normativa peruana citada en el apartado de factores políticos legales, para en base a ello, realizar un breve análisis de estas y entender por qué es que se les atribuye tanto valor a los directivos.

Según la Constitución Política del Perú (1993), sobre los directores y la educación en el país, la ley establece las condiciones que deben cumplir las personas que quieran ser directoras o profesores de un centro educativo, así como sus derechos y deberes. El Estado y la sociedad se encargan de que estas personas reciban una evaluación, capacitación, profesionalización y promoción continuas (Constitución Política del Perú, Art. 15, 1993). Asimismo, la Constitución señala que las funciones, derechos y obligaciones de estos se encuentran determinados por leyes y que el Estado es el encargado de la profesionalización de estos.

Por otro lado, el artículo 55 de la Ley N° 28044, Ley General De Educación, define al director como la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. La normativa indica que estos son los encargados de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Asimismo, según lo establecido en el artículo 68° de la presente ley, se pueden rescatar funciones interesantes respecto al ejercicio del rol directivo como: Conducir la Institución Educativa; presidir el Consejo Educativo Institucional; promover las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa; y promover una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella ante la comunidad educativa y sus autoridades superiores.

Dichas funciones se caracterizan por recoger ciertas variables que integran la definición de un líder, todo ello en el marco de garantizar la correcta funcionalidad de las Instituciones Educativas (Educación Básica, Educación Técnico-Productiva y Educación Superior) citadas en el artículo 68.

Finalmente, el D. S. No 009-2005-ED, Decreto que Aprueba el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, compila e interpreta las funciones establecidas en los

Artículos 55° y 68° de la Ley General de Educación. A continuación, se describirán algunas de las funciones más importantes señaladas en el artículo 19° de la normativa en cuestión (ver Figura 8).

Figura 8: Funciones del D.S. N° 009-2005-ED relacionadas con el liderazgo pedagógico

Función	Descripción
Planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar el servicio educativo.	Resulta determinante que el director escolar esté en la capacidad de dirigir una escuela, cumplir con los objetivos y utilizar de manera eficiente los recursos asignados.
Conducir la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo y Reglamento Interno, de manera participativa.	El director escolar cuenta con Instrumentos de Gestión Escolar que organizan y conducen los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el logro de los resultados.
Promover y presidir el Consejo Educativo Institucional.	El Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana el cual es presidido por el director e integrado por los subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los exalumnos y de los padres de familia, entre otros representantes de instituciones de la comunidad local.
Estimular el buen desempeño docente estableciendo en la institución educativa, prácticas y estrategias de reconocimiento público a las innovaciones educativas y experiencias exitosas.	Estimular el buen desempeño docente estableciendo en la institución educativa, prácticas y estrategias de reconocimiento público a las innovaciones educativas y experiencias exitosas.
Velar por el mantenimiento y conservación del mobiliario, equipamiento e infraestructura de la institución educativa, y gestionar la adquisición y donación de mobiliario y equipamiento, así como, la rehabilitación de la infraestructura escolar.	La precariedad característica de la infraestructura escolar de nuestro país puede encontrar uno de los motivos en la inacción de los directores escolares, dado que, como menciona el presente punto, el director escolar tiene la responsabilidad de velar por el mantenimiento de mobiliario, equipamiento e infraestructura de la institución educativa, así también, como gestionar la adquisición de estos.

Cabe resaltar que, si bien la normativa específica catorce funciones atribuibles al director escolar, solo se han abordado cinco dado que estos se relacionan con las prácticas de liderazgo pedagógico planteadas en el marco teórico.

2.2. Prácticas directivas en instituciones de educación básica del Perú

Para el desarrollo de las prácticas directivas de las instituciones de educación básica del Perú, se utilizará como recurso bibliográfico principal el Marco de Buen Desempeño del Directivo (en adelante el Marco). Este documento se define como el principal instrumento de la dirección escolar, cuyo proceso de construcción se ha basado en los avances y tendencias a nivel internacional y nacional respecto a un enfoque por resultados con soporte en los desempeños (MINEDU, 2014). El Marco del Buen Desempeño del Directivo desarrolla la “Estructura del Marco de Buen Desempeño Directivo” la cual se compone de dos dominios, estas dos derivan en seis competencias, y estas a su vez en veintiún desempeños. El dominio, según el Marco, es un conjunto de competencias que se relacionan entre sí y que se agrupan en un área específica del liderazgo directivo. Estas competencias se refieren a las acciones que deben realizar los directores para llevar a cabo la reforma educativa (MINEDU, 2014).

Con respecto a las competencias, estas son esenciales para la reforma educativa. No basta con tener la capacidad de responder a las necesidades del contexto actual, sino que también es importante actuar con calidad, raciocinio, fundamentos conceptuales y comprensión de las implicaciones morales y sociales de las decisiones (Ministerio de Educación, 2014). El Marco desarrolla el concepto de “competencias” en tres características. La primera es la singularidad, esta determina que las acciones desplegadas por un director escolar no pueden ser necesariamente replicadas por otra escuela ya que cada escuela tiene su propia forma de ser, de funcionar y de adaptarse al cambio. Esta forma de ser se ha ido desarrollando a lo largo de su historia, y es importante comprenderla para poder promover el cambio educativo (MINEDU, 2014). En segundo lugar, el Marco destaca que las competencias se caracterizan por un “saber hacer”, es decir, saber aplicar determinadas prácticas en el contexto adecuado utilizando medios sistemáticos y ordenados, manteniendo la reflexión y autoevaluación constante (MINEDU, 2014). Finalmente, el Marco caracteriza a las competencias como la capacidad de ejercer un acento ético, todo ello en el marco de que toda transformación educativa debe garantizar siempre el compromiso y responsabilidad moral de la enseñanza, propósitos que como especifica el Marco deben compartir todas las competencias directivas (MINEDU, 2014).

Por otro lado, el Marco define los desempeños como las acciones que realizan los directivos y que demuestran que dominan una competencia. Estas acciones son observables, es decir, se pueden ver y medir. Además, están asociadas a una responsabilidad y al logro de determinados resultados (MINEDU, 2014). Entonces, en base a la descripción del concepto, y con relación al desarrollo del presente trabajo de investigación, se puede asociar el concepto y entender por desempeños a las prácticas de los directivos. Ello debido a que,

en base a la metodología de investigación propuesta y en base a la bibliografía revisada, se entiende por prácticas a determinadas acciones observables del director las cuales serán estudiadas por medio de herramientas con enfoque cualitativo, estas son las entrevistas y guías de observación. Entonces, es posible determinar que, en adelante, si bien el Marco los refiere como desempeños, para fines del presente trabajo de investigación se utilizara el término de “prácticas”.

Ahora, con respecto a los dominios del “Marco de Buen Desempeño Directivo”, el primero es la “Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes”. Este dominio se refiere a las competencias que los directores utilizan para promover el cambio educativo en una escuela. Estas competencias se centran en el establecimiento de las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan, la promoción de la convivencia democrática e intercultural, la participación de las familias y la comunidad, y la evaluación sistemática de la gestión escolar. El dominio está conformado por cuatro competencias y catorce desempeños (MINEDU, 2014). El segundo dominio es la “Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes”, este se centra en las competencias del director para promover el desarrollo profesional docente y el acompañamiento sistemático al docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión. El presente dominio está conformado por dos competencias y siete desempeños (MINEDU, 2014). El detalle sobre las prácticas de cada competencia será sintetizado en el Anexo B dado que se trata de veinticuatro practicas directivas.

A continuación, se presenta un cuadro donde se organizan los dominios y sus respectivas competencias (ver Figura 9).

Figura 9: Matriz de dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño del Directivo

Dominio	Competencias
Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	Competencia 01: Conducir la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.
	Competencia 02: Promover y sostener la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad.
	Competencia 03: Favorecer las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.
	Competencia 04: Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes
Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes	Competencia 05: Promover y liderar una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje
	Competencia 06: Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje

Adaptado del Marco del Buen Desempeño Directivo (2014).

Es importante rescatar que cada una de las practicas vistas en el Anexo B tiene una relación de complementariedad con los roles y funciones preestablecidas por la normativa peruana. Por ejemplo, la práctica “Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje” se vincula con lo que establece la Ley N° 28044 sobre la función de “Planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar el servicio educativo” ya que las leyes establecen los lineamientos generales que deben seguir las escuelas, mientras que las prácticas sugeridas brindan orientaciones más específicas para que los directores puedan adaptar las leyes a las necesidades particulares de sus escuelas.

Finalmente, de acuerdo con el Marco, los dominios, competencias y desempeños/practicas definen las habilidades y conocimientos que requieren los directivos de las instituciones de educación básica del país para liderar de manera efectiva sus escuelas (MINEDU, 2014). En ese sentido, sería correcto afirmar que los desempeños que propone el MINEDU pueden contribuir a fortalecer el liderazgo de los directores haciendo de sus gestiones más eficientes, orientadas a las metas propuestas. En ese sentido, ya que el liderazgo es un aspecto importante entorno al desempeño de los directores escolares según el Marco, resulta importante conocer el estilo de liderazgo que propone el Ministerio de Educación.

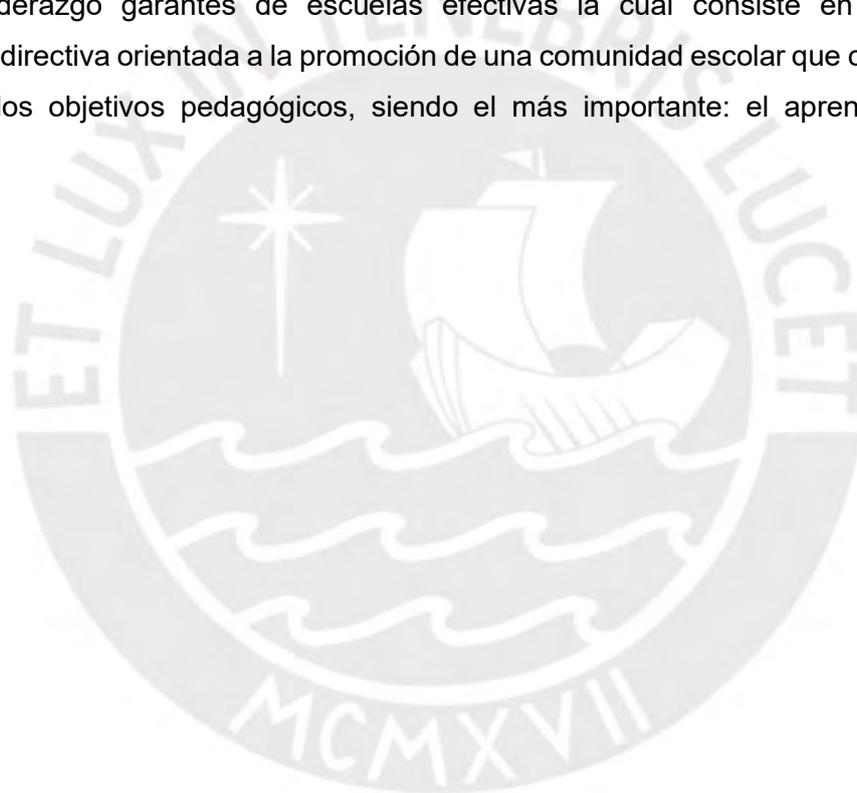
3. Liderazgo pedagógico de directores de instituciones de educación básica del Perú

Tanto el Marco de Buen Desempeño del Directivo y las Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores de Instituciones Educativas, en adelante, las disposiciones de la propuesta formativa de directores y subdirectores reconocen la importancia del liderazgo pedagógico y proponen la adaptación de las mismas en las prácticas del directivo. El Marco por su parte menciona que el liderazgo pedagógico influye en la configuración del rol directivo, el cual puede garantizar la reforma de una escuela que se organice y conduzca en función de los aprendizajes para lograr un clima escolar acogedor y fomentar la participación e involucramiento de la comunidad escolar en el proceso de aprendizaje (MINEDU, 2014). En esa misma línea, el Marco señala que todo aquel director que practique el liderazgo en cuestión se caracterizará por influir, inspirar y movilizar las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico.

Por su parte, las disposiciones de la propuesta formativa de directores y subdirectores, también propone una estructura organizacional basada en el liderazgo pedagógico. Este liderazgo no solo se refiere a las cualidades de la persona que lo ejerce, sino que también

puede interpretarse como una característica de la gestión de la institución, la cual permite al director escolar tener influencia sobre los miembros de la organización para coordinar y trabajar conjuntamente, y así contribuir al logro de los objetivos y la visión de la institución educativa (2021). Ahora, este enfoque de liderazgo no implica que el director pierda la condición de máxima autoridad o representante legal de la institución educativa, tal como lo establece el artículo 55 de la Ley General de Educación en su artículo y el artículo 18 del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. No obstante, tal como lo menciona Bolívar, la autoridad otorgada por las leyes y los reglamentos no es suficiente por sí sola. Por lo tanto, los directores deben ejercer sus funciones apoyados en un liderazgo que incluya la autoridad moral y profesional, así como el acuerdo y la colegialidad (1997).

En conclusión, el liderazgo pedagógico es entendido por el MINEDU como uno de los estilos de liderazgo garantes de escuelas efectivas la cual consiste en promover la participación directiva orientada a la promoción de una comunidad escolar que contribuya con el logro de los objetivos pedagógicos, siendo el más importante: el aprendizaje de los alumnos.



CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

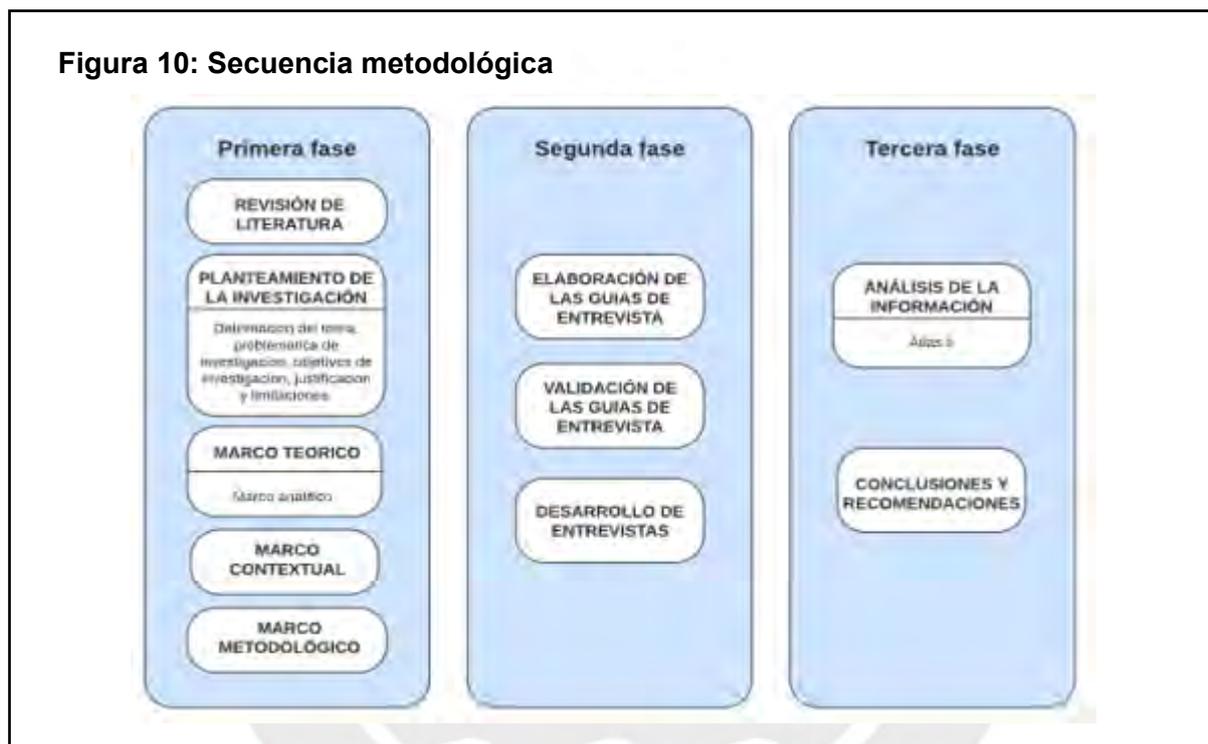
El siguiente capítulo desarrolla el marco metodológico de la investigación a través del enfoque, el alcance y el diseño de la investigación. También, se describen las características de la selección muestral, las técnicas de recolección y análisis de información, los criterios de validez y ética de la investigación con el propósito de detallar el proceso de análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

1. Secuencia metodológica

La secuencia metodológica de la presente investigación se clasifica en tres fases. La primera fase inició con el planteamiento de la investigación, en el cual se identificó una problemática latente entorno a las personas con discapacidad en el sector educativo y se revisó bibliografía relacionada al tema para finalmente poder delimitar el tema de investigación, las preguntas de investigación y los objetivos, tanto general como específicos. Posterior a ello, se desarrolló el marco teórico en torno a las variables de estudio delimitadas para así construir el marco analítico referido a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Así también, se elaboró el marco contextual, el cual contextualiza la situación de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sector educativo peruano. Posterior a ello, se diseñó el marco metodológico en el cual se delimitó aspectos relevantes como el enfoque, alcance de investigación y selección muestral. Finalmente, se estructuró la matriz de consistencia (ver Anexo A), en la cual, a partir de la literatura revisada se delimitaron las dimensiones e indicadores de la variable Prácticas de liderazgo pedagógico. Respecto a la variable Dimensiones de escuelas inclusivas, la delimitación de las dimensiones se hizo de acuerdo con lo establecido en el *Index for inclusion*, mientras que los indicadores de la variable se delimitaron al comparar la información de la normativa peruana y los indicadores establecidos para cada dimensión en el *Index for inclusion*. De esta forma, se facilitó la selección de la herramienta de recolección de información, así también, como la selección muestral según lo establecido en la matriz de consistencia.

Durante la segunda fase, se procedió a diseñar y validar las guías de entrevistas con expertos en el tema y el enfoque de la investigación. Antes de la aplicación de las guías, estas fueron validadas por dos expertos en el tema de gestión educativa e inclusión de personas con discapacidad, y una experta en investigaciones con enfoque cualitativo. Posteriormente, se procedió a realizar las entrevistas, estas estuvieron dirigidas a la directora escolar, cinco docentes y cinco padres de familia. Finalmente, en la última fase del proceso, se llevó a cabo un análisis integrado de los datos obtenidos a partir de las entrevistas a los distintos actores, con el objetivo de identificar patrones y tendencias que permitieran formular

recomendaciones. Para la codificación de las entrevistas se utilizó el software de análisis Atlas TI. El análisis se organizó por cada una de las dimensiones (ocho en total) de las dos variables estudiadas, desde la valoración del director escolar, docentes y padres de familia. Es importante precisar que se realizó una doble codificación para garantizar una interpretación clara y verídica. Por último, las conclusiones y recomendaciones se elaboraron en respuesta a los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación. En la Figura 10 se resume la secuencia metodológica, en la misma se presentan las tres fases del proceso de investigación, así también, como las actividades que las componen.



2. Enfoque, alcance y diseño metodológico

2.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se caracteriza por tener un enfoque cualitativo, el cual posibilita una investigación a profundidad apoyándose en la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (Hernández & Mendoza, 2018). Según Hernández y Mendoza (2018), en la mayoría de los estudios cualitativos, las hipótesis no se prueban de manera directa; de hecho, estas se generan durante el proceso de investigación y se van refinando a medida que se recopilan más datos. Además, los autores indican que esta metodología de investigación implica la recolección de datos sin utilizar mediciones numéricas con el propósito de descubrir o afinar preguntas de investigación durante el proceso de interpretación.

Las definiciones descritas en el párrafo anterior sobre el enfoque cualitativo permiten comprender la elección de dicho enfoque dado que se espera poder describir y analizar las prácticas de liderazgo directivo y la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de la recopilación de información por medio de entrevistas aplicadas a tres actores principales: director, docentes y padres de familia. Estas entrevistas fueron desarrolladas a partir de las cinco dimensiones de las prácticas de liderazgo pedagógico directivo y las tres dimensiones del *Index for Inclusion*. Con los resultados se pretende comprender y conocer de qué manera dichas las variables previamente mencionadas se manifiestan en el caso de estudio.

2.2. Alcance de la investigación

De acuerdo con Arias y Covinos (2021), cuando se describe el alcance del proceso de investigación, este puede ser de cuatro tipos: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. La presente investigación tiene un alcance descriptivo dado que tiene como finalidad conocer y detallar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u otros fenómenos sujetos a análisis en un contexto específico (Hernández & Mendoza, 2018). Ello se vincula con el desarrollo de la presente investigación puesto que, se plantean dos variables (prácticas de liderazgo directivo e inclusión de estudiantes con discapacidad) las cuales a partir de sus respectivas dimensiones se pretende medir y recolectar información de manera independiente con el objetivo de conocer cómo es que se manifiestan en el caso de estudio (Hernández et al., 2010).

2.3. Diseño de investigación

En cuanto al diseño de la investigación con enfoque cualitativo, Hernández y Mendoza (2018) señalan que los principales tipos de diseños cualitativos son: teoría fundamentada, diseños etnográficos, diseños narrativos, diseños fenomenológicos, diseños de investigación - acción y estudio de caso cualitativo. El presente trabajo de investigación optará por aplicar el diseño fenomenológico dado que su objetivo es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno, así como descubrir los elementos en común de tales vivencias (2018). Es decir, para poder conocer a profundidad las prácticas del liderazgo pedagógico que despliega la directora escolar y las condiciones de inclusión escolar que se manifiestan en la escuela estudiada, resulta importante explorar y comprender las experiencias individuales y compartidas que experimentan los actores principales de la investigación.

A partir de ello, se han seleccionado como sujetos de estudio a directores, docentes y padres de familia dado que son actores que brindan una perspectiva más amplia y enriquecedora sobre las prácticas directivas que despliega el director escolar en su respectivo centro educativo. Sobre los instrumentos de recolección de los datos, tal como sugiere el

modelo, se han aplicado entrevistas dado que brinda información más detallada sobre el fenómeno estudiado con preguntas semiestructuradas. Sobre la estrategia de análisis, se han identificado unidades de significado y se han creado categorías, las cuales posibilitaron organizar la información para el desarrollo del instrumento de recolección de datos y su posterior análisis.

La estrategia de investigación del presente trabajo es el estudio de caso, que consiste en el análisis de un fenómeno específico dentro de su contexto con la finalidad de comprender la complejidad del fenómeno y darle un sentido (Harrison 2002, citado en Pasco & Ponce, 2018). Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”.

3. Selección muestral

La muestra se refiere al conjunto de individuos, eventos, situaciones, comunidades, entre otros, de los cuales se recopilarán datos, sin que sea necesario que represente fielmente al universo o población objeto de estudio (Hernández & Mendoza, 2018). Según los autores, en investigaciones cualitativas se emplean principalmente muestras no probabilísticas o dirigidas, cuyo propósito no es la generalización en términos de probabilidad (2018). En efecto, lo que se pretende con la investigación es conocer a partir de un estudio de caso específico, cómo se manifiestan las variables de las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad. A continuación, se describe el proceso de delimitación de la población y tamaño de la muestra.

3.1. Población

La investigación estudiará al director escolar, docentes y padres de familia que atienden al menos a un estudiante con discapacidad en la institución de educación básica regular de Villa María del Triunfo ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes - 2020”. La selección de la institución educativa se realizó a partir de los siguientes criterios:

- Estar registrado en el reporte de ganadores del Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes promovido por el Ministerio de Educación (MINEDU).
- Modalidad Educación Básica Regular (EBR)
- Categoría relacionada con la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
- Pertenecer a Lima Metropolitana

En base a las características previamente descritas, la única institución educativa que cumple con las mismas es la IE de Villa María del Triunfo, considerando además ninguna institución educativa ganadoras del “VII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes” del 2021 cumple con las características requeridas. Con respecto a los actores que serán sujeto de estudio, la selección se realizó por conveniencia.

Sobre la institución educativa, esta abarca la atención de estudiantes del primer al sexto nivel de primaria. Está conformada por:

- Una directora escolar
- Una subdirectora
- Un auxiliar
- Veintiocho docentes de las cuales cinco tienen a su cargo al menos un estudiante con discapacidad.

La institución educativa durante el 2022 matriculó a doscientos cincuenta estudiantes, de los cuales, ciento cincuenta estaban matriculados en el turno mañana y cien en el turno tarde. Cada docente tenía a su cargo en promedio a quince estudiantes por la mañana y entre siete y diez estudiantes por la tarde. La población total de estudiantes con discapacidad matriculados en el 2022 fue de siete estudiantes de los cuales cinco estaban matriculados en el turno de mañana y dos en el turno de la tarde.

3.2. Tamaño de la muestra

De acuerdo con Hernández y Mendoza, el tamaño mínimo de muestra sugerido para una investigación de tipo fenomenológico es de 10 casos (2018). En ese sentido, el tamaño de la muestra establecido para la investigación está conformado por 01 directora, 05 docentes y 05 padres de familia de la institución educativa. Con respecto a los docentes, en la institución se encuentran registrados 28 docentes de los cuales 05 atienden a estudiantes con discapacidad. Asimismo, para la selección de docentes a ser entrevistados se ha tomado como criterio de inclusión que tales docentes tengan entre sus estudiantes al menos un estudiante con discapacidad debido a que su experiencia permitirá tener un mejor acercamiento a la atención de estudiantes con discapacidad. Finalmente, con respecto a los padres de familia y/o apoderados, bajo el criterio de conveniencia, se consideró suficiente el contar con la participación de 05 personas. Asimismo, al igual que en el caso de los docentes, el criterio de inclusión es que sean padres o apoderados de al menos un niño con discapacidad que atiende a la escuela sujeto de estudio.

4. Técnicas de recolección y técnicas de análisis de información

4.1. Técnicas de recolección de información

Como se explicó en la sección de diseño de investigación, este estudio utiliza exclusivamente entrevistas como técnica de recolección de datos. Según Hernández y Mendoza (2018), la entrevista cualitativa se caracteriza por ser más íntima, flexible y abierta en comparación con la entrevista cuantitativa. Los autores indican que las entrevistas, como herramientas para obtener datos cualitativos, se emplean no solo cuando el problema de estudio no es observable, sino también cuando se necesitan perspectivas internas y detalladas de los participantes. En este estudio, el objetivo es obtener una comprensión profunda de las perspectivas de los tres actores seleccionados sobre un mismo fenómeno: la gestión de la inclusión de estudiantes con discapacidad mediante las prácticas de la directora escolar. Además, los autores definen la entrevista como una interacción para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra persona o personas (los entrevistados).

Por otro lado, las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen 2013; y Grinnell & Unrau 2011 citados en Hernández & Mendoza, 2018). En cuanto a las entrevistas estructuradas, el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas y se limita a ella. En cambio, las entrevistas semiestructuradas utilizan una guía de preguntas, pero el entrevistador tiene la flexibilidad de agregar preguntas adicionales para aclarar conceptos u obtener más información. Por su parte, las entrevistas abiertas se basan en una guía general del contenido, el entrevistador tiene la libertad de basarse en la información general para desarrollar sus preguntas (Hernández & Mendoza, 2018). En tal sentido, para la investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas las cuales permitieron complementar y dar profundidad a las respuestas que dejaron vacíos de información a las preguntas contempladas inicialmente en la guía.

Las guías de entrevista fueron organizadas y elaboradas a partir de las variables y dimensiones establecidas en la matriz de consistencia (Anexo A). Estas variables permiten dividir la guía de entrevista en dos secciones: una primera sección aborda preguntas relacionadas con las prácticas de liderazgo pedagógico, mientras que la segunda sección se enfoca en preguntas relacionadas con las dimensiones para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Las dimensiones asociadas con cada variable sirven para estructurar las preguntas dentro de cada sección, mientras que los indicadores ayudarán en el análisis de la información recopilada. Las guías de entrevista destinadas a los directores, docentes y padres de familia se presentan en los Anexos C, D y E, respectivamente.

4.2. Técnicas de análisis de información

La primera etapa del proceso de análisis consistió en transcribir completamente toda la información obtenida de las entrevistas, asegurando así la máxima transparencia y precisión en el registro. Posteriormente, utilizando la literatura consultada y presentada en el marco teórico como referencia, se identificaron tanto los códigos teóricos como los códigos emergentes. Estos últimos complementan a los teóricos y surgieron de manera espontánea a partir de los testimonios recopilados.

Posterior a ello, se llevó a cabo la codificación de las entrevistas utilizando el software de análisis Atlas TI. Se realizó una doble codificación para asegurar una interpretación precisa y fiel. Se codificaron un total de once entrevistas, utilizando la matriz de consistencia como guía para asociar las dimensiones con sus respectivos códigos. Durante este proceso, el análisis de las ocho dimensiones condujo a la asignación de 166 códigos.

Durante el desarrollo del capítulo del análisis de la investigación, el análisis se organizó respecto a las dimensiones de las prácticas del liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde el testimonio y valoración de los sujetos de estudio (director, docentes y padres de familia). Las respuestas fueron analizadas, descritas y citadas de acuerdo con el nivel de incidencia reportado por los entrevistados. Posterior a ello, se realiza la descripción de cómo las prácticas de liderazgo pedagógico en la institución educativa y la inclusión de estudiantes con discapacidad se manifiestan en la institución educativa estudiada.

5. Criterios de validez y confiabilidad

El presente trabajo de investigación se rige bajo ciertos estándares y normas de ética a la cual apelan las investigadoras como pilar determinante durante el proceso de investigación con el fin de alcanzar estándares éticos y profesionales.

Para el desarrollo del marco teórico, se priorizó el respeto de autoría de las fuentes bibliográficas consultadas en diversas bases de datos como *Cambridge University Press*, *EBSCO Research Database*, *Full Text Finder*, *JSTOR Archive*, *ProQuest*, *SAGE Journals*, *Springer Link* y *Taylor & Francis Journals*. Para ello se utilizaron palabras claves en inglés como *“Inclusive education”*, *“Index for the inclusion”* y *“Principal leadership”*. En esa misma línea, se buscó información en español en los repositorios abiertos como Google Académico y repositorio PUCP para así identificar propuestas teóricas e investigaciones empíricas, todos referidos principalmente al “liderazgo”, “liderazgo en las escuelas”, “inclusión”, “escuelas inclusivas” y “el rol de los directores”.

En cuanto al marco contextual, al igual que para el marco teórico, la metodología de investigación fue la revisión de fuentes secundarias. La literatura revisada estuvo relacionada principalmente con leyes, reglamentos, y marcos normativos del Ministerio de Educación (MINEDU) donde detallan la organización del sistema educativo peruano orientada a la atención de estudiantes con discapacidad. Por otro lado, se revisaron normativas con rango de ley, reglamentos e informes del Ministerio de Educación para conocer la definición que plantean por el rol de los directores peruanos, sus prácticas y estilos de liderazgo que proponen deben ser desempeñados.

Con respecto al marco metodológico, esta fue diseñada tomando en consideración información propuesta principalmente por Hernández y Mendoza en su libro “La Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta”, dado que sentaron las bases para el desarrollo de la investigación. En esa misma línea, las guías de entrevista fueron sometidas a revisión y validación de tres expertos: dos en los temas de gestión educativa e inclusión de personas con discapacidad, y una en investigaciones con enfoque cualitativo.

Finalmente, los principales hallazgos y conclusiones fueron desarrollados a partir de la estrategia de triangulación entre el desarrollo de la guía, la contrastación con la teoría y las evidencias recogidas en el trabajo de campo. Asimismo, el proceso de codificación se llevó a cabo utilizando el software de análisis *Atlas TI*, facilitando el análisis de la información.

6. Ética en la investigación

El concepto de ética en la investigación surge de la preocupación por preservar la integridad y el bienestar de los participantes, así como por protegerlos contra posibles prácticas inadecuadas (Pasco & Ponce, 2018). Por esta razón, en el desarrollo de este estudio se han considerado los seis principios éticos de investigación establecidos por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El primer principio, el respeto por las personas, implica el reconocimiento y la protección de la autonomía de las personas (PUCP, 2016). En este sentido, a lo largo de todo el proceso de investigación, se ha buscado asegurar que los sujetos de estudio reciban información adecuada y participen de manera voluntaria. Además, se les ha brindado la opción de retirarse en cualquier momento si así lo desean (PUCP, 2016). Por lo tanto, la participación de los sujetos solo se considerará válida si se ha obtenido previamente su consentimiento informado. Según Pasco y Ponce, el consentimiento informado implica comunicar de manera clara y concisa los objetivos y alcances de la investigación, explicar los métodos de recolección de datos, garantizar que la información se utilizará únicamente con fines académicos, respetar la participación voluntaria de los participantes y su derecho a

retirarse sin sufrir consecuencias adversas, garantizar la confidencialidad y proteger el cuidado y uso de la información (2018).

El segundo principio, la beneficencia y no maleficencia, establece que es responsabilidad del investigador garantizar el bienestar de las personas que participan en la investigación y evitar causarles daño a ellos o a terceros (PUCP, 2016). En concordancia con esta premisa, se aseguró a los participantes que el estudio no implicaba riesgos ni efectos adversos, y que, por el contrario, la información proporcionada sería valiosa para investigaciones futuras.

El tercer principio, la justicia, se refiere al deber de proporcionar un trato justo y equitativo a aquellos que participan en los procesos relacionados con la investigación. Subraya la importancia de garantizar la igualdad de trato, evitar prácticas injustas y brindar acceso a los resultados de la investigación (PUCP, 2016). En este sentido, se comunicó verbalmente a los participantes que habrá una presentación de los resultados una vez que la investigación concluya.

El cuarto principio, la integridad científica, requiere que se actúe de manera honesta y veraz en la obtención, uso y preservación de los datos que sustentan una investigación, así como en el análisis y la comunicación de sus resultados (PUCP, 2016). A lo largo de la elaboración de este estudio, se ha proporcionado un registro claro de la literatura consultada para obtener información, así como de los enfoques, diseños, alcances y herramientas de investigación utilizadas para su análisis.

Por último, el quinto principio es la responsabilidad, que indica que es responsabilidad personal del investigador considerar minuciosamente las implicaciones que su investigación y su difusión tienen para todos los participantes y para la sociedad en su conjunto (PUCP, 2016). En este sentido, las autoras de este estudio son conscientes de que los resultados obtenidos contribuirán a ofrecer una visión más completa sobre los factores que influyen en la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad en diversas escuelas de educación básica regular. Este estudio representa una contribución clara a la sociedad, ya que se alinea con el objetivo de promover una sociedad más inclusiva y respetuosa, independientemente de las habilidades de cada individuo en cualquier ámbito. Además, se ha garantizado el uso adecuado de las citas y las fuentes consultadas mediante la verificación realizada con el software Turnitin.

CAPÍTULO 5: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, primero, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las dimensiones propuestas para ambas variables establecidas: prácticas de liderazgo e inclusión de estudiantes con discapacidad. Para ello, es importante tener en consideración que cada una de las dimensiones establecidas para la variable prácticas de liderazgo recogieron las valoraciones de la directora escolar y las docentes de aula, mientras que las dimensiones de la variable inclusión de estudiantes con discapacidad recogió las valoraciones de la directora, las del aula y los padres de familia. Posterior a ello se realiza de la discusión de los hallazgos centrales con la teoría planteada en el marco analítico de la presente investigación

1. Hallazgos sobre las prácticas de liderazgo pedagógico

1.1. Dimensión: Aprendizaje y desarrollo de los docentes

En esta dimensión, los hallazgos evidenciaron que un componente importante que se da en respuesta a las prácticas desplegadas por la directora fue el compromiso docente con el rendimiento y bienestar de los alumnos expresado en la institución educativa. Con relación a ello, la directora y docentes señalaron que dicho compromiso depende de las actividades educativas que se desarrollan en las cuales aplican herramientas como reportes, monitoreo de clase y las reuniones de coordinación.

Con relación a los reportes, la directora escolar señaló que estos consistían en una Evaluación Diagnóstica al inicio de año en la cual se evalúan los conocimientos y necesidades de los estudiantes, pero que también sirven de insumo para organizar las experiencias de aprendizaje del año escolar ya que son el reflejo de aquellas competencias que el docente no pudo completar el año anterior. En adición a ello, la directora también mencionó que otro reporte que se solicita a los docentes es el Informe Técnico Pedagógico, en el cual se refleja el progreso de cada estudiante y también las dificultades que han tenido en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la directora resalta que la relevancia de esta herramienta – los reportes – está en las acciones que se toman a partir de ellos pues, una vez identificados los niños con problemas de aprendizaje, se coordinan reuniones con los padres, sobre todo con los padres de niños con discapacidad. Tal información fue corroborada por una docente cuando se le cuestionó por las acciones que se toman a partir de la información recogida en los reportes solicitados:

Buscamos ver qué estrategias podemos utilizar a fin de mejorar este avance. Hay también este un diálogo y una comunicación permanente con los padres de familia de todos los estudiantes y en especial con estos niños [refiriéndose a los estudiantes con

discapacidad] que necesitan un poco más de atención (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Con relación a las reuniones de coordinación, la directora señaló que estas eran realizadas durante la virtualidad y también, actualmente durante la presencialidad. Asimismo, la directora indicó que, durante la virtualidad, dichas reuniones eran más de carácter informativo que estratégico, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

En la etapa virtual, nosotros todos los viernes teníamos un horario de reuniones técnico-pedagógicas o reuniones informativas generalmente para ver cómo iban desarrollando la estrategia a distancia, cuántos alumnos estaban conectándose, cuántos alumnos tenían problemas de conectividad y ver de qué manera podríamos solucionarlo (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Por otro lado, según la directora escolar, las reuniones presenciales se caracterizan por llevar a cabo un intercambio de ideas y fortalecer la práctica docente a través de una crítica constructiva. De la misma forma, una de las docentes corroboró la efectividad y aportes de dicha práctica que, como se reconoce, es promovida por la dirección de la escuela, tal como se refleja en el siguiente extracto:

Son unas reuniones virtuales y en algunas ocasiones presenciales, donde coordinamos el trabajo a realizar y también nos organizamos, compartimos experiencias, algunas estrategias de trabajo y esto es promovido por dirección porque se hace en todos los grados (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Sin embargo, la herramienta que más se resaltó entre las entrevistadas fue el monitoreo de las clases realizado por la directora de la institución. De acuerdo con las docentes, esta práctica genera una mayor apertura hacia los estudiantes por parte de la directora y, asimismo, refleja el compromiso del cuerpo docente con los alumnos:

La directora siempre está pendiente de todos los niños de la escuela [...] pasa por las aulas y tiene bastante apertura para que le puedan manifestar sus inquietudes [...] Los chicos cuando le ven, “oye es la directora” y la saludan (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

En ese sentido, se resalta que las herramientas descritas – reportes, monitoreo de clases y reuniones de coordinación – no solo intervienen en la práctica docente al dar indicaciones, como la realización de reportes, sino que también dan muestra de cómo la directora escolar promueve, desde su posición, un compromiso con el rendimiento y bienestar de los estudiantes.

De esta forma, se observa que las herramientas utilizadas en la práctica de liderazgo *Aprendizaje y desarrollo de los docentes* se centran en fortalecer el compromiso de los docentes con el rendimiento y bienestar de los alumnos. Para ello, se observó una participación activa por parte de la directora escolar en cada una de las herramientas desplegadas. En ese sentido, tales herramientas logran los objetivos de aprendizaje propuestos al generar en los docentes un mayor grado de involucramiento en la enseñanza de sus estudiantes. De igual manera, se observó que los estudiantes con discapacidad no quedan excluidos de los beneficios que ofrecen tales herramientas ya que, como se ha podido observar, a partir de estas se logran identificar también necesidades y dificultades de aprendizaje que puedan atravesar y que requieran planes de acción más efectivos.

1.2. Dimensión: Metas y expectativas

Respecto a la dimensión *Metas y expectativas*, se pudo apreciar la importancia que la directora escolar brinda al trabajo colaborativo con los docentes en la formulación de metas de la institución. Para ello, la directora hace partícipes a los docentes en la formulación de los instrumentos de gestión y de esa manera, no solo garantiza que haya claridad en las metas institucionales, sino también que, mediante su participación, logra desarrollar en ellos un mayor nivel de compromiso basado en el dialogo y la comunicación:

[...] por ejemplo, en la primera semana hemos reorganizado nuestros instrumentos de gestión y el proyecto educativo institucional, que es donde están nuestras metas. Ahora, viendo la realidad, [las metas] han tenido que ser modificadas y [...] en nuestra segunda semana de gestión que hemos tenido en mayo [...] hemos modificado esas metas ya viendo los resultados de la evaluación diagnóstica. Hemos tenido que reorientar estos instrumentos de gestión [...] pero siempre dialogando con ellos [refiriéndose a los docentes], reflexionando sobre su práctica pedagógica, porque tenemos que lograr que el docente también sea como sea participen de nuestros objetivos porque ellos son parte neurológica del logro de estos objetivos que queremos con nuestros estudiantes (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, otra estrategia utilizada por la directora escolar es la comunicación constante con sus docentes. Sobre ello, los docentes mencionan que la comunicación se da tanto de manera presencial como a través de los grupos de WhatsApp, demostrando así que la intención de la directora para hacer llegar los objetivos y metas es constante y de prioridad en su gestión:

Como te digo, como tenemos un plan, ella siempre está pendiente de que se cumplan. No es que te dice “esto lo tenemos que realizar para tal fecha” y ahí quedó, [ella] está

pendiente, “ya se acerca la fecha, qué estás realizando, por favor, cómo lo van haciendo”, siempre está pendiente (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

[...] nos está recordando también por medio de los grupos de WhatsApp. Siempre está pendiente, siempre me manda los mensajes por ahí. Cualquier cosa que necesitemos, qué hay que hacer, que han llegado algunas nuevas cosas, que tenemos que realizar en grupo; inmediatamente nos alcanza por el grupo de WhatsApp de manera personal (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

También, los docentes comentan que como parte de dicho diálogo la directora hace llegar a los docentes sus expectativas respecto al trato que se debe con los estudiantes, en el cual se resalta el componente de inclusión tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

[...] la directora siempre nos recalca de que a todos los estudiantes se les tiene que atender de la misma manera, con el mismo cariño, con la misma paciencia (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Sin embargo, se resalta que las prácticas desplegadas con respecto a las metas y expectativas no son la causa directa de la motivación de los docentes por alcanzar los objetivos, sino que es el aprendizaje y formación de los niños – con o sin discapacidad – aquello que motiva a los docentes:

[...] Sí, yo me siento comprometida porque este es el bienestar de los chicos. Ósea ver a los chicos que trabajan, que se esfuerzan, que mejoran, o sea, nosotros nos motiva bastante (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

[...] me siento comprometida no sólo con la institución, sino también con el alumno. Es sacar lo bueno en la medida de sus posibilidades, sacarlo adelante y que sea uno más del aula, no que no sea como se dice “aquí está el niño con discapacidad o línea especial” (Docente 3, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

De esta manera, se observa que las estrategias desplegadas por la directora como parte de la dimensión *Metas y expectativas* se basan en un trabajo colaborativo para la asignación de metas y en una comunicación constante como parte del seguimiento realizado por la directora escolar. De igual manera, se observa que, si bien los resultados que se obtienen son positivos, en tanto son reconocidos por los docentes, no logran ser la razón fundamental de la motivación de los docentes para el cumplimiento de metas y expectativas

pues, como lo mencionaron en sus entrevistas, son los resultados en la formación de los niños aquello que los motiva a alcanzar las metas y objetivos propuestos en la institución.

1.3. Dimensión: Plan de aprendizaje

De acuerdo con lo mencionado por los docentes y la dirección de la institución, el plan de aprendizaje comprende varios aspectos. El primero tiene que ver con la mejora curricular, en la cual se hacen adecuaciones de acuerdo con las necesidades de los alumnos con discapacidad. Para ello, los docentes mencionan que las adecuaciones se dan en base a las realidades de la institución y las necesidades de los estudiantes:

El currículo nacional, adecuado, aterriza en la realidad, tanto en toda la institución y luego nosotros lo aterrizamos en nuestra aula (Docente 5, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

[...] nosotros lo adaptamos de acuerdo con la realidad del estudiante, nosotros adaptamos el currículum de acuerdo con el grado y de acuerdo con el niño, también de acuerdo con su discapacidad (Docente 3, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Además, estas dependen del entero criterio del docente a cargo del alumno. Es por esto último, que el segundo componente también fundamental para la dirección es identificar las necesidades de los docentes y poder así capacitarlos y actualizarlos, para lo cual se emplean medios como el acompañamiento, las reuniones de coordinación, el Feedback, el intercambio de experiencias con otros docentes, etc. Para ello, la directora de la institución comenta que se cuenta con un plan de acompañamiento pedagógico que contribuye a la evaluación docente:

[...] nosotros tenemos un este un plan de acompañamiento pedagógico en donde también de este vemos las fortalezas y aquellas, este, podemos decir, este, dificultades del maestro y los evaluamos de acuerdo con las rúbricas. Entonces, ahí detectamos aquellos maestros que necesitan cierto apoyo en su práctica pedagógica. (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Por su parte, los docentes reconocen que son evaluados y que, en base a ello, reciben las capacitaciones y acompañamiento necesario para su desempeño:

[...] un mes te puede tocar la subdirectora, el otro mes te puede tocar la directora y ellos tienen una lista de una lista de cotejo por decirlo así, donde todo hay pautas exclusivas, ósea ítems que ya son este conocidísimo, donde ellas pues te evalúan, es como una, exactamente como un registro, una lista de cotejo, algo así (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Casi todos los docentes estamos ahora asistiendo a un curso de capacitación de Telefónica y ahí, este, afianzamos ¿no? varios temas que son, este, para poderlos utilizar en nuestro trabajo (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Sin embargo, también se identificó que los docentes reconocen que la directora escolar se mantiene en un constante proceso de capacitación y que, en base a dicho proceso, se desarrollan mejoras en los procesos de aprendizaje de los docentes:

[...] los directivos siempre reciben charlas, capacitaciones, ellos están prácticamente yo creo que no sé si habrá hablado con la directora, pero ellos están al día al día con las capacitaciones, ellos son los que nos traen las novedades a nosotros (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, el tercer componente se refiere a la evaluación de la calidad educativa, la cual está asociada a su vez a los logros de aprendizaje que se esperan en los planes de aprendizaje elaborados de forma conjunta entre la dirección y docentes, donde se considera que, para el caso de los alumnos con discapacidad logren aprendizajes significativos, en un proceso caracterizado además como de mejora continua. Para ello, los docentes reconocen que la labor se concentra en lo que se conoce como “Equipo de Calidad Educativa”:

Elegidos por nosotros y es el equipo de Calidad Educativa de la institución y ellos desarrollan estrategias y nosotros los implementamos y estamos dispuestos a que haya un monitoreo, seguimiento de nuestro trabajo por parte de dirección y subdirección [...] Ingresan a nuestras aulas y nos acompañan en el desarrollo de una sesión o dos sesiones, entonces hay una ficha donde ellos completan, una ficha donde registran todo nuestro trabajo de esa sesión de aprendizaje y luego de eso vemos si hay algo que retroalimentar que agregar (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

De esta manera, la dimensión Plan de Aprendizaje incide en la inclusión de estudiantes con discapacidad a través de una adecuada adaptación curricular, a partir de la cual, se permite observar las falencias que hay en el proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad, pero también, identificar las faltas en herramientas pedagógicas que tienen los docentes de la IE. Cabe resaltar también, que la presencia de la directora escolar es primordial en esto último ya que, como se pudo apreciar, los docentes reconocen su involucramiento en su proceso de capacitación y retroalimentación.

1.4. Dimensión: Recursos estratégicos

La directora escolar comenta que se tiene a una comisión interna de gestión operativa que se encarga, basada en el reglamento interno, de establecer los criterios de priorización de los recursos:

Nosotros tenemos una comisión de gestión operativa en las que evaluamos, los evaluamos los recursos que necesitamos, no y dentro y también esté en las reuniones con los coordinadores para ver no este qué, qué es lo que priorizamos [...] Vamos a poner un ejemplo así, el Ministerio nos dio una partida, pero qué es lo que hemos priorizado en este momento en este momento, al inicio priorizamos los servicios higiénicos porque era la salubridad y siempre va a tener que ser así y nos hubiera gustado destinar los recurso en útiles este de repente yo, por ejemplo, había visto escritorio para discapacitados, no, pero cosa que no sea el presupuesto no se ha podido solventar. Lo que sí hemos podido hacer pequeñas rampas para los este, para porque tenemos un niño en silla de ruedas, entonces hemos habilitado también el baño de discapacitados (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

De esta manera, se puede observar que la atención a las necesidades de estudiantes con discapacidad está entre las prioridades de adquisición de la IE. Sin embargo, se pudo observar en gran magnitud que los docentes y la dirección de la institución manejan una postura similar acerca de que los recursos estatales son insuficientes para suprimir completamente los requerimientos de una educación inclusiva.

[...] todos los recursos a lo que nosotros sabemos que viene del Estado, no los libros materiales didácticos y algo para mejorar la infraestructura, entonces lo que viene de parte del Ministerio de educación es insuficiente. (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

No obstante, reconocen que los esfuerzos de la directora escolar han logrado unos avances que antes no se podían alcanzar como lo es la adquisición de libros para todos los alumnos:

No, el Estado hasta los libros no, no alcanza para todos, este año sí ha llegado para comunicación y matemática, para todos (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Cosa que siempre adolecemos, no sólo este colegio, muchos colegios no, si son 30 estudiantes, llegan libros para 20 estudiantes, esa es una realidad que se repite en muchas instituciones. Felizmente, este año se logró que todos los estudiantes tengan

por lo menos sus cuadernos de trabajo (Docente 1, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, la institución ha determinado el despliegue de actividades de autoorganización en colaboración con los padres y docentes en actividades extracurriculares para solucionar la mencionada insuficiencia de recursos.

Nosotros como maestros a veces tenemos que ingeniárnosla. Nosotras mismas podemos hacerlo, mandamos a los papitos que nos apoyen, y lo hacemos (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

En ese sentido, la dimensión *Recursos Estratégicos* se caracteriza por tener una opinión unánime entre directora y docentes al afirmar que los recursos provistos por el Ministerio de Educación son insuficientes. Sin embargo, los docentes reconocen avances en dicha dimensión a través de los esfuerzos de la directora escolar, por lo cual, surge la iniciativa de ellos también por autoorganizarse y lograr que los alumnos cuenten con los materiales necesarios para aprender. Esto se ve reflejado en los esfuerzos que hay por parte de los docentes y padres de familia para ambientar la infraestructura de la institución a las necesidades de los estudiantes con discapacidad mediante la implementación de rampas y el baño para discapacitados.

1.5. Dimensión: Entorno ordenado y de apoyo

Finalmente, con respecto a esta dimensión, de acuerdo con las respuestas de los docentes y la directora escolar, el entorno del colegio se rige bajo un reglamento interno vigente, el cual establece en principio las normas para el control y la disciplina al interior. Con respecto a la existencia de un reglamento interno, tanto la directora como las docentes entrevistadas confirman la existencia de esta. Por ejemplo, la directora comenta lo siguiente:

Tenemos el reglamento interno están aquellas este, los deberes, las responsabilidades, los derechos y también sanciones (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, cabe resaltar que, sobre la creación del reglamento interno, las docentes entrevistadas indicaban que no es una imposición de dirección, sino que es el producto de un trabajo colaborativo entre todos los integrantes del equipo educativo de la institución educativa, tal como señala una docente en la siguiente cita:

Lo hemos elaborado todos en conjunto, entonces tanto la directora como el personal, nosotros al inicio de año trabajamos estas normas, tanto los deberes y derechos de las personas de la dirección como de los docentes y trabajadores administrativos (Docente 3, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

De igual manera, las docentes indican que cada inicio de clases, en las sesiones de planificación anual, el equipo educativo se reúne y discute sobre las mejoras que deberían aplicarse al reglamento interno para que en base a ello logren identificar las distintas estrategias docentes y determinar así las mejores opciones en caso se den situaciones de conflicto.

En ese sentido, se observa la relevancia que hay en el acompañamiento docente, que en el caso de la institución analizada, fue mínimo pues así lo evidencia el escaso nivel de conflicto entre los docentes. Más bien, existe mayor incidencia de apoyo en conjunto tanto entre docentes como con los padres de familia.

2. Hallazgos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad

A continuación, se pasará al análisis de las tres dimensiones investigadas de la variable *dimensiones de una escuela inclusiva*. Se detallarán los hallazgos entorno a las dimensiones propuestas, las cuales permitirán identificar si la institución educativa configura a la inclusión de estudiantes con discapacidad como punto clave para la orientación de sus estrategias educativas y el despliegue de actividades.

2.1. Dimensión: Culturas inclusivas

Con respecto a esta dimensión, de acuerdo con las entrevistas se determinan dos aspectos centrales mencionados por los docentes, la dirección y los padres de familia. El primero se refiere a la construcción de valores inclusivos. La base de estos es la ciudadanía democrática alrededor de la inclusión de alumnos con habilidades diferentes dada en el colegio. Para promover ello, este año la institución educativa está trabajando la designación de delegados de aula. La directora menciona lo siguiente:

[...] Por ejemplo, este año hemos obviado esto de la designación de los policías escolares y hemos hecho la elección del delegado de aula. ¿Para qué? Para insertar a los niños en este mundo democrático y, por ejemplo, el día de ayer hemos tenido ya la primera charla. El comité de bienestar ha dado la charla a los delegados de aula de ambos turnos y el día de mañana tenemos una breve ceremonia de reconocimiento de los mismos, que han sido elegidos por voto de sus mismos compañeros, entonces estamos haciendo partícipes a ellos ya les hemos dado sus funciones (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, con respecto a la construcción de valores inclusivos, se ha podido identificar en base a los testimonios de los docentes y padres de familia, que los estudiantes, independientemente de su condición, se sienten acogidos, se ayudan los unos con los otros y que los mismos docentes colaboran entre ellos.

[...] fui testigo de cómo los niños apoyaban a mi hija. He visto en la clase de educación física, cuando los niños me apoyaban cuando no podía hacer algún ejercicio en los trabajos en grupo también percibido de que hacían trabajar a mi hija, le hacen trabajar (Padre de familia 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Sí, este sí hay mucho respeto y también le ayudan, por ejemplo, en la educación física, como ellos tienen que hacer estos ejercicios, a veces este le ayudan como él no puede correr porque como él tiene que manejar [...] silla de ruedas y entonces cuando hacen carreras o algo así, sus compañeros le ayudan a ir más rápido (Padre de familia 3, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Una docente menciona lo siguiente:

Si hay bastante apoyo mutuo a Aron lo acompañan al baño, a veces viene su papá a cambiarlo. En mi aula, por ejemplo, apoyan bastante a Leo, Leo es muy impulsivo, a veces grita [...] Cuando él se porta mal, si irrita él quiere todo fácil, entonces como que mira, mira Leo no vamos a jugar contigo porque estás gritando no, pero yo no quiero jugar aquí. Como que él respira, se acerca y les dice: amigos, discúlpame. Entonces, ya han encontrado ellos la estrategia (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

No obstante, la inclusión como tal, según los entrevistados es un derecho democrático, que, si bien es tomado como tal por la institución y existe una igualdad del trato y participación, algunos padres de familia refieren que es insuficiente en la medida que sus hijos con habilidades diferentes tienen poca representación y existen deficiencias a nivel orgánico como la falta de un Departamento psicológico, pues el SAANEE, si bien apoya no se da abasto. La directora escolar expresó lo siguiente:

Bueno, lamentablemente en nuestro colegio no tenemos psicólogo del departamento psicopedagógico. Trabajamos con SAANEE que, aunque es mínimo el soporte, por la carga que tiene la psicóloga atiende solamente a los niños de la mañana, como ya le dije, y solamente aquellos diagnosticados, pero los que están en proceso todavía no (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Los docentes coinciden en este punto con los padres de familia señalando que no se ha institucionalizado una cultura inclusiva, lo cual se expresa en la necesidad de capacitación pedagógica constante que se debe llevar a cabo. Las capacitaciones recibidas hasta la fecha fueron por parte del Ministerio de Educación, ONGs y organizaciones del sector privado como Telefónica. No obstante, los docentes indican que la promoción de estos eventos ha disminuido a partir de la pandemia, ya no es suficiente los que ofrecen y que incluso hay docente que no comparten la iniciativa de asistir. Una docente señala lo siguiente:

Bueno, en cuanto a la pregunta podría ser si el Ministerio nos da las capacitaciones para trabajar con niños. ¿Cómo se trabaja las adaptaciones para ellos en cuanto al currículo? No nos dan y la verdad que ahora hay varias contratadas que no saben, entonces a veces una tiene que decir, estamos a la par con la directora, cómo se tiene que trabajar, hacer las adaptaciones y todo, pero ellos desconocen porque la gran mayoría de contratados vienen de colegios particulares [...] El Ministerio [...] a veces te pone Perú educa por decir, pero no todos acceden con la excusa de “no tengo tiempo”, pero si fuera así como antes nos decían: Sabe que, va a haber capacitación a mitad de año, todos tienen que asistir. Todos asistimos a la fuerza, teníamos que ir, caballero, entonces de alguna manera aprendemos (Docente 3, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Lo anterior se expresa en el segundo aspecto, es decir, ambiente de colaboración presente en la institución. En primer lugar, si bien los docentes y la dirección señala que la relación que tiene con el exterior es buena en el sentido que se fomenta la participación de ONGs, universitarios, padres de familia, municipalidad y otros actores, estos no están abocados específicamente a establecer de forma sistemática y estructural la inclusión, sino solamente a sobrellevarla. Ello se pone en evidencia cuando se aborda como la institución educativa aborda las adaptaciones, tanto curriculares como de infraestructura.

De otro lado, los entrevistados coinciden en que, de forma interna, la inclusión se refleja en las actividades de recreación, competencia y confraternidad, donde se fomenta la participación de los estudiantes con habilidades diferentes y se evidencia el apoyo que estos reciben por parte de sus compañeros, a tal punto que el relacionamiento y el apego emocional entre ellos es positivo, y las manifestaciones de discriminación nulas. Una madre de familia comenta sobre su experiencia:

[...] La integran y la profesora también, o sea, si van a exponer todos, se exponen y mi hija también expone de acuerdo a su nivel, pero si tiene que exponer también (Padre de familia 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Por último, también de forma interna, la inclusión se muestra en la enseñanza personalizada presente en los docentes, quienes para lograr esto deben prepararse por medio de la capacitación pedagógica y estratégica, y orientar su desarrollo hacia los alumnos mencionados, para lograr así el aprendizaje significativo. Al respecto las docentes comentaban lo siguiente:

Nosotros como maestros a veces tenemos que ingeniárnosla. Nosotras mismas podemos hacerlo, mandamos a los papitos que nos apoyen, y lo hacemos didáctico

porque eso les llama la atención a los chicos, ¿no? Aprenden más fácil (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Otra docente comenta lo siguiente:

La mayoría trabaja con lo que es el juego [...] Antiguamente era todo la pizarra llena de letras y el niño copia, copia, copia. En cambio, ahora nos queda trabajar la parte de motivación que a veces salen al patio. A veces cantan, escuchan o les mando un vídeo como el día anterior para que ellas vengan motivadas, preparados de que tengan, se va a trabajar (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Entonces, con respecto a la *cultura inclusiva*, se puede concluir que hay dos aspectos importantes que destacan las entrevistadas: la ciudadanía democrática y el ambiente de colaboración. Asimismo, las entrevistadas indican que la inclusión se refleja en las actividades de recreación y confraternidad, donde los estudiantes comparten experiencias promoviendo el trabajo colaborativo eliminando cualquier barrera. Y también en la enseñanza puesto que los docentes personalizan la enseñanza para atender de la mejor forma a los estudiantes con discapacidad.

2.2. Dimensión: Políticas inclusivas

Con respecto a las políticas inclusivas, esta se evidencia en primer lugar, en los sistemas de matrícula. De acuerdo con los docentes y la dirección, esta se realiza de forma correcta y respetando el derecho a la educación. Aunque se evidencia también, por parte de la dirección, que, si bien la matrícula es igualitaria sin importar las habilidades de los niños y niñas, muchas veces los padres desconocen este derecho y temen al matricular a sus hijos, y si lo hacen intentan ocultar las condiciones de estos, perjudicando la gestión educativa pues no permite planificar adecuadamente. Al respecto la directora escolar menciona lo siguiente:

Nuestro principal reto, es que a veces [...] las mamás creen que no lo vamos a aceptar, entonces no nos dicen la condición del niño. [...] cuando ya recibimos sus documentos y ya los revisamos, nos damos cuenta de la de la condición, pero eso nos damos cuenta post matrícula cuando ya ahí de repente hemos matriculado en un aula a cuatro niños con necesidades especiales porque la madre no nos dijo [...] después los hemos tenido que distribuir en las otras aulas ¿no? y raras veces las mamás no aceptan, ¿por qué los están sacando? es porque la profesora ya tiene dos, entonces hay otras aulas (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Por otro lado, las políticas también se expresan en la infraestructura y los equipos que se tienen en la institución. Con respecto a esto, se coincide en que la infraestructura es inclusiva, pues esta se va adaptando a la necesidad que se presente. Por ejemplo, con

respecto al caso particular de un niño con discapacidad física que utiliza silla de ruedas, una docente comenta lo siguiente:

Antes no teníamos rampa, era solamente escalera. Llego Aaron, nuestro alumno con silla de ruedas, todos los días lo cargábamos para ayudarlo a subir al patio. Por eso habilitaron las rampas, se han adecuando los espacios que antes no tenían. Te soy sincera, antes no había, no había rampas ni baños para discapacitados (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Cuando se evidencio esta necesidad, quienes tomaron acción para implementar las mejoras fueron los miembros de la comunidad estudiantil. Una docente responde lo siguiente a la pregunta sobre quienes tomaron iniciativa para la implementación de la rampa:

De los docentes y los padres. Docentes a través de dirección, concientizando a los padres que siempre no solamente el niño, no puede venir cualquier mamá, una reunión y también tiene de repente, está con muletas, la más difícil sin una escalera, entonces tiene que haber de ellos por esas habilitó la rampa del bueno, de ahí la tenía (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Por otro lado, con respecto a los recursos pedagógicos, las entrevistas refieren que existe una insuficiencia de estos, donde hacen falta por ejemplo un departamento de psicología, un terapeuta, apoyo auxiliar para los docentes y el asesoramiento continuo de estos. En ese sentido, se puede observar que los docentes cargan con mucha responsabilidad con los alumnos con habilidades diferentes al realizar una enseñanza de tipo personalizada con estos, y que por esta misma razón es necesaria la capacitación e inducción de estos educadores y una adecuada coordinación con las autoridades de dirección.

2.3. Dimensión: Prácticas inclusivas

Finalmente, con relación a las prácticas inclusivas, la atención de estudiantes con habilidades diferentes se realiza en principio por medio del diagnóstico pedagógico elaborado por la institución educativa, donde se busca incluir a todos los actores para evaluar las habilidades diferentes de los alumnos, la situación de sus padres, el desarrollo de los docentes y el contexto de la institución para identificar las necesidades del servicio pedagógico y así proponer mejoras que minimicen las barreras de aprendizaje.

Al respecto, la directora escolar menciona lo siguiente:

Todos los docentes participan dentro de la propuesta curricular, de acuerdo también a nuestro a nuestro, como le digo nuestra propia gestión educativa, a nuestro objetivo. Dentro de nuestro programa [...] tenemos como un FODA, ubicamos a nuestros niños

para su atención. Y también [...] tratamos de trabajar las adaptaciones con nuestros niños (Directora, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Asimismo, entre las estrategias implementadas se tiene al desarrollo del currículo escolar inclusiva. De acuerdo con los entrevistados, el currículo nacional es muy general, por ello es adaptada por los docentes en el colegio para la enseñanza de los alumnos con habilidades diferentes, es decir, se forma una enseñanza personalizada que condiciona los métodos de enseñanza-aprendizaje a partir de la comprensión de las capacidades distintas de los alumnos. Al respecto, las docentes comentan lo siguiente:

Yo creo que ahí les falta considerar muchas cosas, porque está a un nivel general, todo lo que esté en la malla es a nivel general. No dan la opción, no te indica para un niño con discapacidad el nivel de lograr. Nosotros como docentes tratamos de cumplir la malla curricular, pero siempre tratando que para ellos sea graduable, hasta donde ellos puedan [...] (Docente 4, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Otra docente señala lo siguiente:

Mire el currículo está generalizado, nosotros contamos con competencias y capacidades que tenemos que adaptarlos a cada estudiante, a cada grupo de estudiantes. En un aula no se trabaja con una sola capacidad, ¿no? [...] de mis 25 niños que yo tengo de repente 15 me responden muy bien, entonces yo trabajo con un tipo de capacidad de desempeño. Y los otros 10, por decirlo así, va un poquito más lento. Entonces tengo que adaptar el currículo a la realidad de cada estudiante ¿no? Y encima de eso, al niño inclusivo, no le podemos dar lo mismo y si le damos lo mismo le damos con un nivel de dificultad menor [...] (Docente 2, comunicación personal, 23 de junio de 2022).

Desde el punto de vista de los profesionales del colegio, esto posibilita el proceso de aprendizaje inclusivo, donde, además, se requiere contar con el apoyo de los padres de familia y de la dirección como enlace entre los docentes y los primeros. Sin embargo, algunos padres de familia refieren que el currículo, aunque adaptado, es insuficiente para sus hijos con habilidades diferentes, en la medida que forma parte de un problema mayor ya señalado anteriormente por la dirección también, es decir, las necesidades del servicio pedagógico. Durante las entrevistas, las madres de familia señalaban lo importante que es contar con personal psicopedagógico exclusivo de la institución educativa dado que muchas no cuentan con los recursos económicos suficientes para contar con uno. Se consultó a la directora escolar, y ella manifestó que en varias oportunidades se solicitó presupuesto para contar con este servicio a la UGEL de la localidad, sin éxito.

3. Discusión

En el presente apartado se realizará un análisis de los hallazgos de las dos variables y sus dimensiones propuestas para una escuela inclusiva respecto a la teoría planteada en el marco teórico para así, evidenciar si hay similitudes o carencias en la información recopilada.

Con relación a la variable *Prácticas de liderazgo pedagógico*, se puede observar que la dimensión *Aprendizaje y desarrollo de docentes*, la teoría propuesta por Bolívar (2010) postula que el director, como líder pedagógico, brinda oportunidades a sus docentes para incrementar su aprendizaje profesional. A partir de los hallazgos recogidos mediante las entrevistas se puede observar que la directora escolar promueve oportunidades de aprendizaje a través de medios no tradicionales ya que, si bien no implementa cursos o capacitaciones para los docentes, sí promueve un aprendizaje a través de un intercambio de experiencias. Como se mencionó, tal estrategia es implementada en las reuniones de coordinación, de las cuales se rescata el intercambio de estrategias de trabajo entre docentes.

De igual manera, se identificó una similitud entre la teoría propuesta por Bolívar (2010) y los hallazgos en la institución educativa. De acuerdo con el autor, los líderes pedagógicos se caracterizan por participar en el desarrollo profesional de los docentes, lo cual se asemeja con la herramienta *monitoreo de clase* desplegada por la directora escolar. Así, se observa que la directora no es ajena al proceso de enseñanza de los docentes y a las oportunidades de retroalimentación que dicha herramienta conlleva. Por último, con relación a lo propuesto en el marco analítico, se observa que la directora escolar promueve una responsabilidad colectiva y la rendición de cuentas sobre el rendimiento y el bienestar de los alumnos, incluidos también los alumnos con discapacidad ya que, como se aprecia en los hallazgos, mediante los reportes solicitados a los docentes se logra identificar las necesidades y dificultades que atraviesan los estudiantes con discapacidad en su proceso de aprendizaje.

Respecto a la dimensión *Metas y expectativas*, Bolívar (2010) propone que el líder pedagógico establece y comunica de forma clara las metas a los miembros de la comunidad educativa. En ese sentido, se resalta que la directora escolar establece las metas de la institución a través de un colaborativo con los docentes, lo cual no solo le permite garantizar claridad en las metas propuestas, sino que también desarrolla un compromiso en sus docentes por cumplirlas. De igual manera, el autor propone que el líder pedagógico realiza un seguimiento de las metas establecidas (Bolívar, 2010), lo cual se aprecia en el trabajo de la directora ya que, como comentan sus docentes, se realiza un seguimiento constante de manera presencial y vía WhatsApp. Sin embargo, se identifica que, a diferencia del marco analítico, la comunicación que se tiene entre la directora y los docentes sobre las metas

establecidas no hace énfasis en las metas relacionadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la dimensión *Plan de aprendizaje*, la teoría propuesta en el marco analítico establece que el director escolar como líder pedagógico evalúa los procesos de enseñanza y brinda retroalimentación a sus docentes de considerarse necesario (Bolívar, 2010). Por su parte, los hallazgos demuestran que la directora escolar cumple las funciones propuestas por Bolívar (2010) a través de la evaluación docente y posterior acompañamiento para la mejora de su desempeño o también, mediante el “Equipo de Calidad Educativa”. De igual manera, Bolívar (2010) menciona que el líder pedagógico supervisa el currículum escolar junto a los docentes, lo cual se vio reflejado en la institución educativa ya que, como mencionan tanto la directora como los docentes, las adecuaciones curriculares se dan en base a la realidad que atraviesa la institución educativa y las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se establece una relación entre lo propuesto en el marco analítico y los hallazgos en tanto se dan adecuaciones curriculares a partir de las necesidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad. Así, se observa que la directora responde a lo propuesto por Bolívar (2010) sobre los líderes pedagógicos y lo propuesto en el marco analítico sobre las prácticas de líderes pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Acerca de la dimensión *recursos estratégicos*, Bolívar (2010) menciona que el uso de recursos está alineado con los objetivos propuestos para los procesos de enseñanza. Asimismo, el marco analítico propuesto resalta que entre los criterios de mayor prioridad estén los relacionados a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sobre ello, se observa que la directora escolar encarga tal tarea a una comisión interna, la cual establece los criterios de priorización de acuerdo con un reglamento interno, pero que dentro de dichos criterios están los relacionados a los estudiantes con discapacidad como los baños y rampas para estos alumnos. Por otro lado, la teoría establece que el líder pedagógico asigna a su personal docente en base a los requerimientos de sus estudiantes (Bolívar, 2010). Por su parte, el marco analítico resalta que uno de estos requerimientos debe ser asignar docentes con conocimientos en atención a estudiantes con discapacidad a las aulas que tienen al menos un estudiante con discapacidad. Si bien este criterio no ha sido identificado en los hallazgos, sí se ha observado que, ante la falta de apoyo económico estatal, los docentes, padres de familia y la directora escolar se auto organizan para conseguir ambientar la infraestructura de la institución y conseguir los materiales necesarios para no interrumpir el aprendizaje de los niños.

Por último, con relación a la dimensión *entorno ordenado y de apoyo*, Bolívar (2010) menciona que esta dimensión consiste en organizar y transformar el aula en un entorno a favor del aprendizaje. Para ello, el marco analítico propone un ambiente de armonía entre los

docentes, siendo el director escolar el guardián del tiempo y disciplina de los docentes. Sobre ello, los hallazgos evidenciaron la existencia de un reglamento interno, el cual contribuye a que haya control y disciplina en la institución. De igual manera, se resalta existe un ambiente de apoyo y colaboración constante entre los docentes, lo cual se puede ver reflejado en la elaboración conjunta de dicho reglamento y las propuestas de mejora ante posibles situaciones de conflicto.

En conclusión, se ve muchas de las prácticas de liderazgo propuestas en la teoría y en el marco analítico elaborado se reflejan en las prácticas desplegadas por la directora escolar ya que, como se puede apreciar, sus acciones se alinean a las propuestas en cada una de las dimensiones estudiadas. De esta manera, se pueden apreciar resultados positivos en la respuesta docente de acuerdo con los objetivos que cada práctica se plantea.

De acuerdo con la información revisada en el marco teórico, la dimensión *Culturas inclusivas* permite identificar si la institución educativa ha desarrollado una comunidad escolar inclusiva caracterizada por ser segura, acogedora y colaboradora dispuesta a aceptar, valorar y atender a la diversidad (Booth & Ainscow, 2011). Los hallazgos manifiestan que la comunidad escolar de la institución educativa practica valores inclusivos los cuales se ven reflejados en las actividades de recreación, competencia y confraternidad, donde se fomenta la participación de los estudiantes con habilidades diferentes y se evidencia el apoyo que estos reciben por parte de sus compañeros, a tal punto que el relacionamiento y el apego emocional entre ellos es positivo, y las manifestaciones de discriminación nulas. Asimismo, el sentido de comunidad se ve reflejada en la metodología de enseñanza de los docentes puesto que personalizan la misma para atender a los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, se ha podido evidenciar que además de la comunidad escolar, las cuales la conforman el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, también existe influencia por parte de otros actores como ONGs, universitarios, municipalidad que contribuyen a fomentar y asegurar una verdadera inclusión los cuales no están abocados específicamente a establecer de forma sistemática y estructural la inclusión, sino solamente a sobrellevarla.

Asimismo, la teoría de la dimensión en cuestión indica que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar (Booth & Ainscow, 2011). De acuerdo con los hallazgos, la inclusión como tal, según los entrevistados es un derecho democrático, que, si bien es tomado por la institución y existe una igualdad del trato y participación, algunos padres de familia refieren que es insuficiente en la medida que la representación de sus hijos con habilidades diferentes tiene poca representación y existen deficiencias a nivel orgánico como la falta de un departamento

psicológico y deficiencias a nivel de infraestructura. Asimismo, las entrevistadas manifiestan que prevalece la necesidad de capacitación pedagógica constante a los docentes.

En sentido es posible afirmar que, si bien la institución educativa practica determinados valores inclusivos, así también, como promueve un ambiente de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, aún no se termina de institucionalizar una cultura inclusiva debido a que prevalece la necesidad de capacitación pedagógica constante a los docentes, así también, como mejoras a nivel de infraestructura, y ello se debe a que la cultura escolar es la que guía las decisiones que se terminan concretando en la política escolar y en el quehacer diario de las prácticas educativas.

Con respecto a la dimensión *Políticas inclusivas*, esta permite identificar si inclusión es el punto de partida para los procesos de mejora e innovación, involucrando a todos los miembros de la comunidad escolar; así también, como permite conocer si las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro (Booth & Ainscow, 2011). Al respecto, los hallazgos manifiestan que el proceso de matrícula se realiza de forma correcta e igualitaria, respetando el derecho a la educación de los niños y niñas. No obstante, la directora escolar y docentes manifiestan su preocupación frente a la forma en la que los padres de familia muchas veces ocultan las condiciones de sus hijos con discapacidad por temor a que la institución educativa vaya a evitar la matrícula. Ello termina perjudicando la gestión educativa pues dificulta el proceso de planificación.

Por otro lado, con respecto a la disponibilidad de infraestructura y equipos para la atención de estudiantes con discapacidad, se ha identificado que la infraestructura se adapta a la necesidad del alumnado. Si bien esta estipulada en la normativa peruana, no es que la institución educativa esté preparada con anticipación para atender las diversas necesidades que está en condiciones de atender, solo se adapta. Por otro lado, las entrevistadas refieren que existe una insuficiencia de recursos sobre todo pedagógicos y humanos, donde hacen falta por ejemplo un departamento de psicología, un terapeuta, apoyo auxiliar para los docentes y el asesoramiento continuo de estos.

En ese sentido, es posible afirmar que la política escolar utiliza como punto de partida a la inclusión para sus procesos de innovación y mejora ya que, con respecto a la identificación de la población oculta, desarrollan capacitaciones al inicio de cada año con todos los padres de familia para concientizarlos de la importancia de ser transparentes con respecto a la discapacidad que presenta su mejor hijo. Asimismo, cuando se identifica a la población oculta, la directora escolar se contacta directamente con el padre o madre de familia para reflexionar sobre la importancia de

manifestar la condición de su hijo o hija ya que dependiendo de ello se le puede garantizar una educación de calidad. Ahora, si bien la institución educativa tiene toda la iniciativa de aplicar las mejoras necesarias, tanto a nivel de infraestructura como de recursos y equipos pedagógicos, la falta de presupuesto dificulta la implementación de estas, por lo que se ve limitada a adaptarse a las nuevas necesidades.

Finalmente, con respecto a las *Prácticas inclusivas*, esta dimensión permite conocer si el proceso de enseñanza refleja valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2011). Los hallazgos manifiestan que la institución educativa desarrolla un currículo escolar inclusiva ya que personaliza y acondiciona el método de enseñanza-aprendizaje a partir de la comprensión de las capacidades distintas de los alumnos.

Por otro lado, la teoría indica que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011). Los hallazgos señalan que para el proceso de enseñanza la institución educativa fomenta la participación y apoyo de los padres de familia. Asimismo, como se presentó previamente prevalece un ambiente de colaboración entre los mismos alumnos facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En conclusión, es posible afirmar que la institución educativa fomenta la aplicación de prácticas inclusivas desde la adaptación del currículo para atender a la diversidad hasta como fomentan la participación de los diversos actores de la comunidad escolar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, se presentan las principales conclusiones a partir de los hallazgos obtenidos en el trabajo de investigación. Así mismo, se realizarán recomendaciones de investigación relacionadas a las prácticas de liderazgo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú.

1. Conclusiones

La presente investigación se planteó como objetivo general analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”. El marco analítico planteado aborda como dimensiones a las cinco *prácticas del liderazgo pedagógico* y las tres *dimensiones de una escuela inclusiva*, todas enfocadas en la atención de los estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, con respecto a la variable *Prácticas del liderazgo pedagógico*, sobre la dimensión *Aprendizaje y desarrollo de los docentes* se puede concluir que la directora escolar se encuentra comprometida con el desempeño de los docentes en el proceso de enseñanza dado que desempeña acciones como el uso de reportes, el monitoreo de clases y las reuniones de coordinación. De acuerdo con Bolívar (2010), los líderes pedagógicos se caracterizan por participar en el desarrollo profesional de los docentes y promover oportunidades para el aprendizaje profesional. Algunas de las herramientas que aplica la directora para involucrarse en el proceso de enseñanza son la promoción de reuniones virtuales de coordinación y monitoreo de clases, lo cual le permite no solo intervenir en la práctica docente al dar indicaciones o desarrollar reportes, sino que también dan muestra de cómo la directora escolar promueve, desde su posición, un compromiso con el rendimiento y bienestar de los estudiantes. Asimismo, logra fomentar el desarrollo de los docentes por medio de la promoción de capacitaciones y reuniones de coordinación donde los docentes generan el intercambio de ideas e intercambian prácticas de enseñanza.

Con respecto a la dimensión *Metas y Expectativas*, se ha podido identificar que toda la comunidad educativa está comprometida con los objetivos institucionales dado que desde la figura directiva se promueven coordinaciones con los docentes de reorganización de los instrumentos de manera continua para poder alcanzar las metas. De acuerdo con Bolívar, el líder pedagógico establece y comunica de forma clara las metas a los miembros de la comunidad educativa (2010). En ese sentido, se puede concluir que la directora escolar promueve el establecimiento de metas por medio de las reuniones periódicas y la comunicación constante y clara a los docentes sobre las mismas con enfoque inclusivo. No obstante, se pudo identificar que, con respecto al compromiso de los docentes, si bien los

resultados de los objetivos planteados son positivos, no logran ser la razón fundamental de la motivación de los docentes para el cumplimiento de metas y expectativas, si no son los resultados en la formación de los niños aquello que los motiva a alcanzar las metas y objetivos propuestos en la institución.

Con respecto a la dimensión *Plan de aprendizaje*, según Bolívar, el líder pedagógico apoya y evalúa los procesos de enseñanza a través de visitas a las aulas, el feedback formativo con sus docentes, y supervisión del currículum escolar, de la mano de los docentes (2010). En ese sentido, se puede concluir que la directora escolar tiene especial enfoque en el desarrollo del plan de aprendizaje por medio de la promoción de la evaluación docente y acompañamiento constante por medio de su equipo de calidad educativa. Asimismo, se puede concluir que la institución educativa por medio de los docentes, realizan adaptaciones al currículum escolar tomando como punto de partida las necesidades principales de sus estudiantes. Con respecto a ello, Bolívar sugiere que el líder pedagógico supervisa el currículum escolar junto a los docentes (2010). Sobre ello, se logra identificar que el director por medio de las reuniones periódicas donde junto con los docentes identifican sus fortalezas y debilidades, sugieren en conjunto los principales retos y oportunidades de mejora para la adaptación del currículum escolar priorizando las necesidades de los alumnos.

Con respecto a la dimensión de *Recursos estratégicos*, la teoría indica que el líder pedagógico alinea la obtención y uso de recursos con las prioridades de los objetivos propuestos en los procesos de enseñanza, así como la obtención y asignación del personal docente idóneo (Bolívar, 2010). En el caso estudiado se ha podido identificar que la directora escolar, por medio de la comisión interna, se encarga de garantizar el establecimiento de los criterios de priorización para la adquisición de los recursos pedagógicos. No obstante, existe un consenso entre la directora y docentes que los recursos estatales son insuficientes para suprimir completamente los requerimientos de una educación inclusiva. A pesar de ello, los docentes destacan que la directora ha agotado esfuerzos para garantizar la adquisición de todos los recursos para la institución educativa, por ejemplo, con respecto a la adquisición de libros, los docentes comentan que solían llegarles las cantidades incompletas, pero con la intervención de la directora, este problema dejó de aquejarlos.

Con respecto a la dimensión *Entorno ordenado y de apoyo*, la teoría indica que el líder pedagógico organiza y transforma el aula en un entorno que protege, promueve y favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010). De acuerdo con los hallazgos, se puede concluir que la directora escolar se encarga de promover un entorno ordenado y de apoyo con la promoción e implementación del reglamento interno el cual, de acuerdo con los docentes, es el producto de un trabajo colaborativo entre todos los integrantes del equipo educativo de la institución educativa. Las docentes indican que cada inicio de clases, en las

sesiones de planificación anual, el equipo educativo se reúne y discute sobre las mejoras que deberían aplicarse al reglamento interno para que en base a ello logren identificar las distintas estrategias docentes y determinar así las mejores opciones en caso se den situaciones de conflicto.

Finalmente, con respecto a la variable *Inclusión de estudiantes con discapacidad*, sobre la dimensión *Culturas inclusivas*, Booth y Ainscow señalan que esta dimensión permite identificar si la institución educativa ha desarrollado una comunidad escolar inclusiva caracterizada por ser segura, acogedora y colaboradora dispuesta a aceptar, valorar y atender a la diversidad (2011). Se puede concluir que la institución educativa refleja el sentido de inclusión en las actividades de recreación, competencia, confraternidad y enseñanza personalizada promoviendo el trabajo colaborativo eliminando cualquier barrera. Asimismo, ello se puede evidenciar en la enseñanza puesto que los docentes personalizan la enseñanza para atender de la mejor forma a los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a la dimensión *Políticas inclusivas*, se sabe que la inclusión es el eje para la implementación de mejoras en el proceso educativo. Permite identificar si la inclusión es el punto de partida para los procesos de mejora e innovación; así también, como permite conocer si las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro (Booth & Ainscow, 2011). Al respecto se puede concluir que la institución educativa practica determinados valores inclusivos, no obstante, no se termina de materializar en políticas inclusivas debido a que prevalecen deficiencias a nivel de infraestructura, falta de un departamento psicopedagógico y la contratación de un personal de apoyo. En segundo lugar. Ello está vinculado más que todo a la ejecución del programa presupuestal 0106 el cual no depende de la directora escolar, sino de los agentes del estado. Asimismo, ante eventualidades en los procesos administrativos, de enseñanza o aprendizaje, la directora escolar interviene de manera eficiente y eficaz con la finalidad de subsanar los problemas.

Finalmente, con respecto a la dimensión *Prácticas inclusivas*, Booth y Ainscow indican que esta permite conocer si el proceso de enseñanza refleja valores inclusivos (2011). Se puede concluir que la directora escolar promueve el enfoque de inclusión en las estrategias que despliega, empezando con las reuniones que promueve al inicio del año y periódicamente donde busca incluir a todos los actores para evaluar las habilidades diferentes de los alumnos, la situación de sus padres, el desarrollo de los docentes y el contexto de la institución para identificar las necesidades del servicio pedagógico y así proponer mejoras que minimicen las barreras de aprendizaje. Asimismo, como se mencionó en el párrafo anterior, la directora escolar se encarga de supervisar el proceso de adaptación del currículo escolar incorporando

criterios inclusivos para atender de la mejor manera a los alumnos con discapacidad que llegan a la institución educativa.

A partir de los objetivos específicos planteados, con respecto al primer objetivo específico se busca explorar las principales teorías de liderazgo en la educación que expliquen el rol del director en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. En ese sentido, se concluye que la directora escolar despliega acciones y estrategias vinculadas tanto a un liderazgo transformacional como pedagógico. Con respecto al liderazgo transformacional, la teoría indica que este estilo está enfocado en la relación con los docentes, sobre todo en la motivación y fortalecimiento del compromiso docente (Day & Sammons, 2013). Ello se pone en evidencia cuando el director escolar fomenta el desarrollo de reuniones periódicas para conocer junto con los docentes las principales necesidades de los estudiantes, así también, como el despliegue de las actividades del “Equipo de calidad educativa”, los cuales se encargan de monitorear el desempeño de los docentes en las aulas y a partir de ello brindar un feedback a cada docente y desplegar demás estrategias como la promoción de capacitaciones o reestructuración de determinados objetivos. No obstante, respecto al liderazgo transformacional se logró concluir que, al estar enfocados a establecer relaciones óptimas con las personas, es poco probable que produzca fuertes efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes como el liderazgo pedagógico.

Con relación al caso estudiado, se pone en evidencia que la directora escolar pone en práctica determinadas prácticas que establece este estilo de liderazgo como el desarrollo del aprendizaje de los docentes, con la promoción de capacitaciones y reuniones periódicas para el intercambio de experiencias; la planificación de los aprendizajes, por medio de la coordinación con los docentes para adaptar el currículo escolar a las necesidades de los estudiantes; el establecimiento de metas y expectativas, al desarrollar de forma conjunta con los docentes las metas e informarlas periódicamente para que los docentes tengan presentes los objetivos pedagógicos; la ejecución de los recursos estratégicos, donde se evidencia un especial trabajo y esfuerzo desplegado por la directora para garantizar que la institución educativa cuente con todos los recursos pedagógicos necesarios para el logro del aprendizaje de los estudiantes; y finalmente, al fomentar un entorno ordenado y de apoyo, donde por medio del reglamento interno, la directora escolar pretende garantizar un ambiente educativo óptimo tanto para los docentes como para los estudiantes. Sobre el rol del director para la inclusión, se logra concluir a partir de los hallazgos que la directora escolar juega un rol vital en el proceso inclusivo educativo debido a que son es la encargada de encaminar el desarrollo de buenas prácticas inclusivas, así también, como en tomar decisiones estratégicas, tanto a nivel pedagógico como administrativo, como se ha podido evidenciar con la solicitud de libros suficientes para los estudiantes de su unidad escolar, o con la ejecución

de la evaluación diagnóstica la cual le permite identificar las dificultades que presentan los docentes durante la enseñanza y en conjunto con los mismos, logren proponer oportunidades de mejoras entorno al aprendizaje, siempre con el enfoque de llegar a todos los estudiantes independientemente de su condición o necesidad.

Con respecto al segundo objetivo específico, este busca explicar el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú. Al respecto se puede concluir que la institución educativa estudiada se encuentra clasificada como una institución de educación básica regular, la cual, de acuerdo con la normativa desarrollada por el MINEDU, solo esta apta en recibir estudiantes con discapacidad leve o moderada. La clasificación del sistema educativo peruano en educación básica regular, educación básica alternativa y educación básica especial es cuestionada el Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2017), el cual indica que la normativa peruana habilita la exclusión por mantener la distinción entre educación especial y educación regular. En el caso de estudio se ha podido evidenciar que muchos padres de familia suelen ocultar la condición de discapacidad de sus hijos por miedo a que puedan ser víctimas de discriminación y que incluso, sabiendo de la existencia de las instituciones de educación básica especial para aquellos menores con discapacidad grave, prefieren matricularlos en la institución de educación básica regular porque desconfían de la calidad educativa de las EBE. Ello no es más que una manifestación de lo que la ONU ha reconocido entorno al sistema educativo, la clasificación del sistema educativo no hace más que reforzar la exclusión en el mismo.

Por otro lado, respecto al análisis de factores del macroentorno propuestos en el segundo objetivo específico, se concluye que la institución educativa se acoge a la normativa peruana, pero que se desarrollan diversas estrategias y mecanismos para adaptar el formato educativo, propuesto por el Ministerio de Educación, a la realidad y necesidades de la institución educativa. De igual manera, se concluye que si bien las políticas y normativas plantean una serie de requisitos y estándares para la atención de estudiantes con discapacidad, en la institución educativa aún prevalecen necesidades tal como la contratación de servicio psicopedagógico, un plan de infraestructura que aborde todas las necesidades de accesibilidad para aquellas personas con discapacidad, mayores capacitaciones a los docentes, así también, como la contratación de un personal de apoyo para aquellos docentes que tienen a su cargo estudiantes con discapacidad. Cabe resaltar que, dichas necesidades son resultado de una ineficiente gestión del presupuesto público ya que, si bien se cuenta con un programa presupuestal dirigido exclusivamente a la atención de estudiantes con discapacidad, este destina un porcentaje mínimo a las instituciones de Educación Básico Regular como la institución estudiada. De esta manera, se concluye que, no basta con la

vocación de servicio de los docentes ni de la directora escolar, sino se requiere de una organización estructural y en sinergias entre la directora escolar, los docentes, padres de familia y Estado.

Sobre el tercer objetivo específico, enfocado en describir las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020” desde la valoración de la directora escolar, docentes y padres de familia; se procederá a describir algunas conclusiones sobre la valoración de cada uno de los actores participantes de caso de estudio sobre las dos variables del trabajo de investigación las cuales son: prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Con respecto a la variable *Prácticas de liderazgo pedagógico*, solo se recopiló valoraciones por parte de la directora escolar y los docentes ya que las dimensiones están enfocadas al desempeño pedagógico dentro de la escuela. Al respecto, se concluye que desde la posición de la directora escolar las estrategias desplegadas se basan en un trabajo colaborativo con los docentes, ello se refleja en la promoción de las reuniones periódicas donde se realiza una evaluación de las fortalezas y debilidades de la gestión pedagógica y se plantea junto con los docentes oportunidades de mejora para reducir eventuales brechas entorno a la educación. Asimismo, se pone en manifiesto la afirmación de la directora con la dinámica de evaluar a los docentes para posteriormente brindarles feedback entorno al desempeño de estos. Desde la valoración del docente sobre las prácticas del liderazgo pedagógico, indican que los mecanismos y estrategias pedagógicas impulsadas por la directora escolar promueven el compromiso de los docentes, ya que sienten el acompañamiento y apoyo constante de la directora. No obstante, resulta necesario mencionar que lo que complementa el compromiso de los docentes es su vocación de servicio. Los docentes se sienten comprometidos con su profesión y, sobre todo, con sus alumnos; por eso, por iniciativa propia evalúan formas y estrategias de poder educar, de manera que sea entretenido y que logre el objetivo principal que es que los estudiantes, independientemente de su condición, logren aprender.

Con relación a la variable *Inclusión de estudiantes con discapacidad*, desde la valoración de la directora escolar, se concluye que considera que la institución educativa se caracteriza por respetar una cultura inclusiva, ya que es uno de sus valores como institución educativa, y garantizar un ambiente de colaboración. Destaca el apoyo entre alumnos y que suelen estar dispuestos a recibir apoyo de diversas organizaciones como Animundo. No obstante, los esfuerzos desplegados por dirección y docentes resultan insuficientes cuando el presupuesto asignado por el estado no cubre los principales servicios, tal como se describió en las conclusiones del objetivo específico dos. Desde la valoración, de los docentes, se

puede concluir que estos últimos reconocen que la directora escolar trabaja en fortalecer una cultura inclusiva y ello se refleja en estrategias pedagógicas e iniciativas de concientización dirigida al equipo docente y padres de familia. Asimismo, destacan que no se podría hablar de inclusión dentro de las aulas sin reconocer el trabajo que realizan los mismos al adaptar el currículo escolar a las necesidades de sus estudiantes. Esto último es muy importante, dado que los recursos e información que reciben por parte del Ministerio de Educación resultan insuficientes. Finalmente, desde la valoración de los padres de familia, reconocen que la institución educativa se caracteriza por ser inclusiva y promover el mismo durante sus actividades curriculares y extracurriculares. No obstante, indican de la misma forma que los docentes y la directora, que es necesario contar con personal psicopedagógico puesto que ellos no cuentan con los recursos económicos suficientes para contratar uno privado, reconocen que es indispensable contar con el soporte y acompañamiento de esta especialidad, sobre todo durante la etapa en la que se encuentran sus hijos, que es la niñez.

2. Recomendaciones

En base a los hallazgos y las conclusiones previamente descritas, a continuación, se plantean algunas recomendaciones a considerar en la institución educativa estudiada y que, además, están relacionadas a medidas que deben adoptarse desde la dirección escolar.

En primer lugar, se sugiere que la dirección escolar de la institución educativa priorice la contratación de un personal pedagógico, capacitaciones para el personal docente y administrativo, y un personal de apoyo en su solicitud de presupuesto. Respecto a la contratación de un personal psicopedagógico, muchas de las entrevistadas indicaban que dicho servicio es requerido con urgencia, sobre todo hoy más que nunca puesto que la pandemia perjudicó en gran medida el proceso de aprendizaje de muchos alumnos, más aún en aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad. Entonces, resulta indispensable contar con el servicio de un especialista que pueda sugerir las medidas necesarias para abordar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y brindar orientación a los padres de familia en cómo contribuir con el aprendizaje de sus hijos desde casa.

Sobre las capacitaciones para el personal docente y administrativo, es importante resaltar que esta medida resulta una buena fuente de enriquecimiento a nivel de conocimientos ya que a partir de las entrevistas se identificó que solo un reducido número de docentes conoce de mejores prácticas para la atención de estudiantes con discapacidad a partir de capacitaciones y/o talleres promovidos por ONGs y empresas del sector privado. Por último, se sugiere priorizar la contratación de un personal de apoyo principalmente para contribuir en el proceso de aprendizaje de estudiantes con una discapacidad intelectual debido a que las docentes reconocen que por sí solas no se abastecen, por lo cual no logran cubrir todas las necesidades que el proceso de aprendizaje de sus estudiantes demanda.

De igual manera, se recomienda que el equipo directivo, en compañía de la comisión de gestión operativa, elaboren un plan de actividades de recolección de fondos que se orienten a la adaptación de la infraestructura y la adquisición de recursos pedagógicos para la atención de estudiantes con discapacidad. El trabajo de campo puso en evidencia la proactividad que tiene la comunidad educativa frente a los escasos recursos económicos brindados a la institución educativa para la adquisición de materiales o adaptación de la infraestructura. Asimismo, las madres de familia señalaban durante la entrevista que sería interesante si desde la dirección escolar promueven actividades de integración entre los padres de familia que tengan algún hijo con discapacidad de modo que estos logren desarrollar un sentido de pertenencia en la comunidad educativa. A partir de esto, se propone que la planificación de actividades no solo busque la integración de los miembros de la comunidad educativa sino también que responda a la recaudación de fondos para la adquisición de bienes que permitan una mejor atención a estudiantes con discapacidad.

Finalmente, se observó que la directora escolar brinda espacios en las reuniones de coordinación para que los docentes intercambien experiencias suscitadas en el proceso de enseñanza. Ante ello, se sugiere que estos espacios no se den de manera espontánea en las reuniones de coordinación, sino que sean planificadas y enfocadas en la atención de estudiantes con discapacidad. En ese sentido, se busca que los docentes que atienden a un niño con discapacidad puedan compartir sus experiencias en reuniones mensuales y explicar cómo sobrellevaron alguna incidencia presentada en el proceso de enseñanza. Asimismo, se sugiere, que, dentro de lo posible, estas reuniones estén acompañadas por un especialista que pueda brindar una retroalimentación o aconsejar a los docentes.

REFERENCIAS

- Aliaga, R. (2015) *Cómo ha influenciado el PRODIES en la gestión de las instituciones educativas que atienden a estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10027>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242010000200003&script=sci_arttext
- Andrade, C., Arancibia, S., Martínez, A., Meseguer, M. y Molina, V. (2014). Aprendizajes para las políticas e intervenciones sociales de discapacidad mental. El caso del Servicio de Capacitación Cecap, Toledo, España. *Gerencia Y Políticas De Salud*, 13(27). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyys13-27.apis>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1.ª ed.). Enfoque Consulting EIRL.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15-19.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XX. Avances y Desafíos*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *OGE*, 18(1), 15-20.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED495395>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 107-122). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17516>
- Caballero, K. y García, M. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(2), 83–106. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- Cáceres, C. (2021). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 2(3), 74–77. <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>
- Camilloni, A. (2011). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PolEd*, 2(1), 1-12. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/18347>

- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL.
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48518/S2200947_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chininin, E. (2020). *Estimación de la influencia del liderazgo transformacional y competencias emocionales sobre la autopercepción del desempeño grupal en muestra de directores de educación básica especial del Perú durante el 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/16553?show=full>
- Congreso de la República. (2012, 24 de diciembre). *Ley N°29973. Ley General de la Persona con Discapacidad*. Diario Oficial El Peruano 482000.
- Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2017, 03 de noviembre). *La situación de derechos humanos de Perú será considerada por el Examen Periódico Universal*. Naciones Unidas Derechos Humanos.
<https://www.ohchr.org/es/press-releases/2018/05/perus-human-rights-record-be-reviewed-universal-periodic-review>
- Constitución Política del Perú (1993), art. 15.
- Contreras, B. (2019). Incidencia De la Gestión Escolar y Liderazgo en las Instituciones Educativas: Perspectiva de Análisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 14(1), 52–68.
- Cruz, C., Poggi, C. y Vera, M. (2017). *Estilos de liderazgo de las microempresarias del sector comercio en los distritos de San Isidro y Miraflores* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8272>
- Cueto, S., Dammert, M., Felipe, C. y Rojas, V. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. *Documentos de Investigación: Educación y Aprendizaje*, 87. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/cobertura-oportunidades-y-percepciones-sobre-la-educacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Studies in educational leadership*. Springer.
<https://www.springer.com/series/6543>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/238717790>
- Day, C., Gorgen, K. & Sammons, P. (2020). *Successful School Leadership*. Education development trust.
- Defensoría del Pueblo. (2001). *Situación de la educación especial en el Perú: Hacia una educación de calidad*. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe_63.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El Derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*.
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>

- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Eloff, I., Gous, J. & Moen (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552. https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/43820/Gous_How_2014.pdf?sequence=1
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, Año XIII(34), 343-348. https://www.researchgate.net/publication/26544306_Liderazgo_a_traves_de_la_historia
- Frkovich, B. (2019). *Relación entre los estilos de liderazgo y el compromiso organizacional* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13624>
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016) Liderazgo Pedagógico, Concepto y Tensiones. En C. Montecinos, F. Aravena y R. Tagle (Eds.), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: notas técnicas para orientar sus acciones* (pp. 72-82). Líderes Educativos.
- García, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732005000200013&lng=en&tlng=es
- García, M. (2017). ¿Cómo Apoya la Dirección la Calidad de la Labor de los Docentes?: Prácticas Eficaces de Liderazgo Pedagógico. En F. Murillo, (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. RILME Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Gómez, I. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5435>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill: México. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hidalgo, M. (2021). Diez ministros de educación en los últimos 5 años: ¿Qué pasará con el sector? El Comercio. <https://elcomercio.pe/peru/diez-ministros-de-educacion-en-los-ultimos-5-anos-que-pasara-con-el-sector-carlos-gallardo-minedu-juan-cadillo-ec-data-noticia/>
- Horn, A. y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/746>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1675/libro.pdf
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140402.pdf>
- McShane, S. & Von Glinow, M. (2010). *Organizational Behavior* (5.ª ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2021, 15 de noviembre). *Seguimiento de la Ejecución Presupuestal*. Portal de Transparencia Económica. <https://apps5.mineco.gob.pe/transparencia/Navegador/default.aspx?y=2021&ap=ActProy>
- Ministerio de Educación. (2003, 29 de julio). *Ley N°28044. Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano 8437.
- Ministerio de Educación. (2005, 29 de abril). Decreto Supremo N° 009-2005-ED. Aprueban Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. https://www.mef.gob.pe/contenidos/inv_publica/docs/centro_info/normas_educacion/NORMAS_GENERALES/DecSupN009-2005-ED_Reglamento_de_la_Gestiondel_Sistema_Educativo.pdf
- Ministerio de Educación. (2012, 7 de julio). Decreto Supremo N° 0011-2012-ED. Aprueban el Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>
- Ministerio de Educación. (2012, 25 de noviembre). *Ley N°29944. Ley de Reforma Magisterial*. Diario Oficial El Peruano 479341.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación. (2017, 24 de noviembre). *Resolución Ministerial N.°657-017-MINEDU. Aprobar las "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica"*. Diario

Oficial El Peruano. https://drelm.gob.pe/transparencia/minedu-NormaTecnica-anio-escolar-2018_RM_657-2017.pdf

Ministerio de Educación. (2018, 04 de diciembre). *Resolución Ministerial N.°665-2018-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada "Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica"*. Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1719958-1>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). *Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1932186/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20MULTISECTORIAL%20EN%20DISCAPACIDAD%20PARA%20EL%20DESARROLLO%20AL%202030..pdf?v=1622920983>

Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=B8F9597121BD856BFE4FACA85FEED1C0?sequence=1

Ortí, J. (2017). Liderazgo en Instituciones Educativas en Base al Modelo Hall-Tonna. *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación*, (104-107). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679537/023_liderazgo_orti_CILME_2017.pdf?sequence=1

Paico, A. (2020). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15772>

Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales*, 2(2), 54-72.

Pasco, M. y Ponce, M. (2018). *Guía de investigación en Gestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/172009/Gu%c3%ada%20de%20Investigaci%c3%b3n%20en%20Ciencias%20de%20la%20Gesti%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pirela de Faría, L. (2010). Liderazgo y cultura organizacional en instituciones de educación básica. *Revista Venezolana de Gestión*, 15 (51), 486-503. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842010000300008&lng=en&tlng=en

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>

- Real Academia Española. (2022, 10 de mayo). Inclusión. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n?m=form>
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13.ª ed.). Pearson Educación.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: *Best Evidence Synthesis*. The University of Auckland.
https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Rozo, A., Flórez, A. y Gutiérrez, C. (2019). Liderazgo organizacional como elemento clave para la dirección estratégica. *AiBi Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(2), 62-67.
- Saez, A. (2013). *Liderazgo Inclusivo: Prácticas inclusivas desde la mirada de los directores de establecimientos educacionales de la comuna de Talcahuano* [Tesis de maestría, Universidad de Desarrollo]. Repositorio Institucional de UDD. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/a075ccd1-1cd0-461a-b6e8-e054bd09c099/content>
- Saleh, L. (2005). La Inclusión desde la Mirada Internacional. En UNICEF, *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas* (pp. 09-19). Carolina Bañados. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14573/Sem_inter_discap.pdf
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 71-85. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3273>
- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio de CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/470/SotoBuilesNorelly2007.pdf?sequence=1>
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- UNESCO. (2020). *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615/PDF/374615spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2020, 23 junio). *Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas*. Campus Ibero América. <https://es.unesco.org/news/Un-nuevo-Informe-GEM-de-la-UNESCO>

Unicef. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad (Cuadernillo 2)*. UNESCO. <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>

Valdés, R. y Gómez, I. (2010). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 47-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7311696#:~:text=Por%20este%20motivo%2C%20el%20objetivo%20de%20este%20trabajo,escuelas%20avancen%20hacia%20un%20modelo%20de%20escuela%20inclusiva.>

Yáñez, T. y Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. *Calidad En La Educación*, 52, 81–110. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.31619/caledu.n52.667>



ANEXOS

ANEXO A: Matriz de consistencia

Tabla A1: Matriz de consistencia

Título: Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020.						
Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Variables	Dimensiones	Indicadores	Sujetos de estudio	Instrumento de recolección
Pregunta general	Objetivo general		Aprendizaje y desarrollo de los docentes	Nivel de compromiso de los docentes con el rendimiento y bienestar de alumnos	Directora y docentes	Entrevistas a profundidad
¿De qué manera las prácticas de liderazgo pedagógico inciden en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020?	Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del "VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020".			Grado de involucramiento en la enseñanza		
Preguntas específicas	Objetivos específicos		Metas y expectativas	Grado de importancia y claridad de objetivos		
<p>1. ¿Cuáles son las principales teorías de liderazgo en la educación que explican el rol del director en la inclusión de estudiantes con discapacidad?</p> <p>2. ¿Cuál es el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú?</p> <p>3. ¿Cómo funcionan las prácticas de liderazgo pedagógico en la institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020 para la inclusión de estudiantes con discapacidad desde la valoración de la directora escolar, docentes y padres de familia?</p>	<p>1. Explorar las principales teorías de liderazgo en la educación que expliquen el rol del director en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.</p> <p>2. Explicar el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú.</p> <p>3. Describir las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del "VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020" desde la valoración del director escolar, docentes y padres de familia.</p>		Prácticas de liderazgo pedagógico	Plan de aprendizaje		
		Recursos estratégicos	Grado de mejoras del programa de enseñanza			
		Entorno ordenado y de apoyo	Calificación de criterios de adquisición			
			Calificación de criterios de priorización			
				Grado de respeto por el tiempo del docente		
				Nivel de resolución de conflictos		

Tabla A1: Matriz de consistencia (continuación)

Título: Análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Caso de una institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020.						
Pregunta general	Objetivo general	Variables	Dimensiones	Indicadores	Sujetos de estudio	Instrumento de recolección
¿De qué manera las prácticas de liderazgo pedagógico inciden en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020?	Analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del "VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020".	Inclusión de estudiantes con discapacidad	Culturas inclusivas	Construye valores inclusivos	Directora, docentes y padres de familia	Entrevistas a profundidad
				Garantiza un ambiente de colaboración		
Preguntas específicas	Objetivos específicos		Políticas inclusivas	Gestiona un sistema de matrícula eficiente		
				Dispone de infraestructura y equipos para la atención de estudiantes con discapacidad		
1. ¿Cuáles son las principales teorías de liderazgo en la educación que explican el rol del director en la inclusión de estudiantes con discapacidad? 2. ¿Cuál es el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú? 3. ¿Cómo funcionan las prácticas de liderazgo pedagógico en la institución educativa ganadora del VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020 para la inclusión de estudiantes con discapacidad desde la valoración de la directora escolar, docentes y padres de familia?	1. Explorar las principales teorías de liderazgo en la educación que expliquen el rol del director en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. 2. Explicar el contexto y situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación básica del Perú. 3. Describir las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa ganadora del "VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020" desde la valoración del director escolar, docentes y padres de familia.		Prácticas inclusivas	Organiza el apoyo para la atención de estudiantes con discapacidad		
				Desarrolla un currículo escolar inclusiva		
			Proceso de aprendizaje inclusivo			

ANEXO B: Dominios, competencias y prácticas de la “Estructura del marco del Buen Desempeño Directivo”

Tabla B1: Dominios, competencias y prácticas de la “Estructura del marco del Buen Desempeño Directivo”

Dominio	Competencias	Prácticas
Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	Competencia 01: Conducir la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje	Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.
		Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, y estableciendo metas de aprendizaje.
	Competencia 02 Promover y sostener la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.	Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
		Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes.
		Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.
		Promueve la participación organizada de las familias y otras instancias de la comunidad para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural.
	Competencia 03: Favorecer las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.	Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
		Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todas y todos los estudiantes.
		Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.
		Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.
		Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.

Tabla B1: Dominios, competencias y prácticas de la “Estructura del marco del Buen Desempeño Directivo” (continuación)

Dominio	Competencias	Prácticas
Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	Competencia 04: Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes	Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes
		Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa.
		Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje.
Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes	Competencia 05: Promover y liderar una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje	Gestiona oportunidades de formación continua de las y los docentes para la mejora de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje.
		Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.
		Estimula las iniciativas de las y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas.
	Competencia 06: Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje	Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular a partir de los lineamientos del sistema curricular nacional y en articulación con la propuesta curricular regional.
		Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación, y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella.
		Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas.
		Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.

Fuente: Marco del Buen Desempeño Directivo (2014).

ANEXO C: Guía de entrevista para la directora escolar

Guía de Entrevista para el Director Escolar

1. Introducción

Buenos días, somos Karen León y Romina Moreno, estudiantes de la facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la actualidad nos encontramos en el proceso de recoger información para nuestro trabajo de tesis que tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”. Por esta razón, consideramos que su aporte a brindar durante la presente entrevista será de mucha importancia para el cumplimiento de nuestra investigación por lo cual nos gustaría contar con su participación. Cabe mencionar que toda la información que nos proporcione será utilizada únicamente para fines estrictamente académicos. Además, la entrevista será registrada mediante una grabación de voz. Muchas gracias.

2. Instrucciones

La entrevista estará dividida en tres secciones, la primera serán preguntas relacionadas al liderazgo de la directora escolar de la institución y la segunda, relacionada a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución. Para poder recoger la mayor cantidad de información esperamos que la entrevista se caracterice por ser lo más detallada posible, por ello le pedimos que sus respuestas puedan sean lo más específicas posibles. Dicho esto, podemos empezar la entrevista.

3. Secuencia de preguntas y repreguntas

Preguntas del entrevistado

- Nombre
- Cargo en la institución educativa
- ¿Hace cuánto tiempo se desempeña bajo ese cargo?
- ¿Cuáles son sus funciones principales en la institución educativa? ¿Cómo se siente con dichas funciones? ¿Sus funciones se vinculan con la inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿De qué forma, podría explicarnos, por favor?

Variable 1: “Prácticas de liderazgo pedagógico”

A continuación, le haremos algunas preguntas relacionadas a las prácticas de liderazgo pedagógico que despliega el director de la institución educativa.

Dimensión “Aprendizaje y desarrollo de los docentes”:

1. ¿De qué manera promueve el compromiso de los docentes con el rendimiento y el bienestar de los alumnos?
2. ¿Se solicita un reporte a los docentes a modo de rendición de cuentas sobre el rendimiento y el bienestar de los alumnos?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Con qué frecuencia? ¿Qué acciones se toman en base a dichos reportes? (tener en cuenta si está relacionado con la mejora del programa)
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Considera que se debería solicitar dicho reporte? ¿Con qué finalidad?
3. Cuando se presentan problemas en los procesos de enseñanza ¿Qué tipo de acciones toma con los docentes cuando se presentan problemas en los procesos de enseñanza? ¿Cómo reciben los docentes su intervención?

Dimensión “Metas y expectativas”:

4. ¿Qué mecanismos o medios utilizan para recalcar la importancia de los objetivos de la institución educativa a los docentes?
5. ¿Qué medidas toma usted para asegurar que los docentes tengan claridad en los objetivos de la institución educativa?
6. ¿Considera que todos los miembros de la institución educativa están comprometidos con los objetivos? ¿Qué le hace pensar eso?
7. Dimensión “Plan de aprendizaje”:
8. ¿De qué manera el programa de enseñanza se relaciona con la currícula nacional? ¿De qué manera se refleja el programa de enseñanza en el proceso de enseñanza de los docentes?
9. ¿Coordina con los docentes la manera en cómo se llevará a cabo el proceso de enseñanza? ¿De qué manera?
10. ¿Cuál es el proceso de evaluación de enseñanza que hay en la institución? ¿Quién se encarga? ¿Cuál es su participación en dicho proceso de evaluación?
11. ¿Cómo aborda el proceso de retroalimentación hacia la enseñanza de los docentes?
 - a. Si la respuesta es negativa, ¿A qué se debe?
 - b. ¿De qué manera se dan mejoras al programa de enseñanza estructurado para un año determinado?

Dimensión “Recursos estratégicos”:

12. A la hora de adquirir recursos, ¿Qué criterios utiliza?
13. ¿Cuál es el mecanismo de financiamiento para las actividades pedagógicas?

Dimensión “Entorno ordenado y de apoyo”:

14. ¿De qué manera brinda soporte y apoyo a los docentes? ¿Qué criterios utiliza para establecer el horario de los docentes? ¿Solicitan el desarrollo de actividades extra a las establecidas fuera del horario laboral? ¿Por qué?
15. ¿Se han establecido lineamientos de disciplina a los docentes de la institución educativa?
 - a. Si la respuesta es afirmativa ¿De qué manera son gestionados?
 - b. Si la respuesta es negativa ¿A qué se debe que no haya lineamientos de disciplina establecidos?
16. ¿Cómo identifica situaciones de conflicto entre los docentes de la IE? ¿Cuáles son los tipos de conflictos más frecuentes que se presentan en la IE? ¿Cuáles fueron las medidas que aplicó para solucionar dichos conflictos? Desde su percepción, ¿El tiempo que se tomó para resolver el conflicto fueron los adecuados?

Variable 2: “Dimensiones de escuelas inclusivas”

A continuación, le haremos algunas preguntas relacionadas a inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa.

Dimensión “Culturas inclusivas”:

1. ¿Cuál es la cultura escolar de la institución educativa? ¿Cómo se ven representados los estudiantes con discapacidad en la misma?
2. ¿Considera que la Institución Educativa es un modelo de ciudadanía democrática? ¿Por qué? (Definición de ciudadanía democrática: Se refiere a la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que es el destino de los ciudadanos en las sociedades democráticas).
3. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad? ¿Considera que en la institución educativa los estudiantes con discapacidad son valorados por igual? ¿Por qué?
4. En base a su experiencia ¿Ha sido testigo(a) o tiene conocimiento de actitudes discriminatorias contra estudiantes con discapacidad? ¿Cómo ha respondido ante dichos eventos?
5. ¿Cómo se organiza el equipo educativo para garantizar una verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad? ¿Con qué actores trabaja colaborativamente? ¿Qué acciones despliegan?
6. ¿Cómo percibe el alumnado a sus compañeros con discapacidad? ¿Ha podido observar o llegó a tener conocimiento de prácticas de respeto y apoyo mutuo entre ellos? Cuéntenos su experiencia, por favor.
7. ¿Qué tipo de interacción existe entre la institución educativa con la localidad local?

Dimensión “Políticas inclusivas”:

8. ¿Con quienes consulta para llegar a un acuerdo sobre mejoras entorno al aprendizaje del alumnado?
9. ¿De qué manera las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se manifiestan en la política de inclusión de la institución educativa?
10. Dado que la normativa peruana dispone que todas las instituciones educativas de EBR deben contar con el apoyo y asesoramiento de la SAANEE ¿Qué tipo de servicio de apoyo o asesoramiento ha recibido hasta ahora por parte de la SAANEE? (Ejemplo: Capacitación a docentes, asesoría para la reforma curricular)
11. ¿Cómo gestiona el proceso de matrícula de estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son los principales retos durante este proceso?
12. ¿La institución educativa cuenta con la infraestructura física, mobiliario y equipos necesarios para garantizar la adecuación e inclusión de los estudiantes con discapacidad?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál ha sido el impacto en la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿A qué se debe?

Dimensión “Prácticas inclusivas”:

13. Podría comentarnos por favor, si la actual malla curricular considera o no y en qué términos las necesidades de los estudiantes con discapacidad. ¿Qué actores participan del desarrollo de una propuesta curricular?
14. ¿Qué actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje aplica el equipo educativo para reducir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación de estudiantes con discapacidad?
15. ¿Qué tan relevante considera la planificación del aula para minimizar las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad?
16. ¿Involucran a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras de aprendizaje?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera lo promueve? ¿Cuáles han sido los logros más recientes?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿En algún momento lo ha considerado?
17. ¿De qué manera llevan a cabo las evaluaciones para los estudiantes con discapacidad? ¿Se facilitan adaptaciones, en términos de tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes, para que las pruebas sean más justas para ellos?
18. ¿La institución educativa dispone de recursos para contar con personal de apoyo para los estudiantes con discapacidad?

- a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Ha tenido resultados positivos en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Considera que es importante que los estudiantes con discapacidad cuenten con un apoyo individual? ¿Por qué?
19. ¿Cómo garantiza que la información de la institución educativa sea accesible para todos? Por ejemplo, transcripción a braille o contratación de intérpretes de lengua de signos.

Para cerrar la conversación, me gustaría saber si desea proponer alguna idea o sugerencia que no hayamos mencionado.

Sin otro particular, agradecemos su participación, será de mucha utilidad para nuestro trabajo de investigación, así como de aporte para futuras investigaciones relacionadas al tema.



ANEXO D: Guía de entrevista para docentes

Guía de Entrevista para Docentes

1. Introducción

Buenos días, somos Karen León y Romina Moreno, estudiantes de la facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la actualidad nos encontramos en el proceso de recoger información para nuestro trabajo de tesis que tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”. Por esta razón, consideramos que su aporte a brindar durante la presente entrevista será de mucha importancia para el cumplimiento de nuestra investigación por lo cual nos gustaría contar con su participación. Cabe mencionar que toda la información que nos proporcione será utilizada únicamente para fines estrictamente académicos. Además, la entrevista será registrada mediante una grabación de voz. Muchas gracias.

2. Instrucciones

La entrevista estará dividida en tres secciones, la primera serán preguntas relacionadas al liderazgo de la directora escolar de la institución y la segunda, relacionada a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución. Para poder recoger la mayor cantidad de información esperamos que la entrevista se caracterice por ser lo más detallada posible, por ello le pedimos que sus respuestas puedan sean lo más específicas posibles. Dicho esto, podemos empezar la entrevista.

3. Secuencia de preguntas y repreguntas

Preguntas del entrevistado:

- Nombre
- Cargo en la institución educativa
- ¿Hace cuánto tiempo se desempeña bajo ese cargo?
- ¿Cuáles son sus funciones principales en la institución educativa?
- ¿Cuáles son sus funciones principales en la institución educativa? ¿Cómo se siente con dichas funciones? ¿Sus funciones se vinculan con la inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿De qué forma, podría explicarnos por favor?

Variable 1: “Prácticas de liderazgo pedagógico”

Dimensión “Aprendizaje y desarrollo de los docentes”:

1. ¿De qué manera la directora escolar promueve su compromiso con el rendimiento y el bienestar de los alumnos?
2. ¿La directora le solicita un reporte a modo de rendición de cuentas sobre el rendimiento y el bienestar de los alumnos?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Con qué frecuencia? ¿Qué acciones se toman en base a dichos reportes? (tener en cuenta si está relacionado con la mejora del programa)
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Considera que se le debería solicitar dicho reporte? ¿Con qué finalidad?
3. En base a su experiencia, cuando ha tenido problemas en el proceso de enseñanza ¿recibió algún tipo de apoyo de director escolar? ¿Qué tipo de acciones tomó el director escolar? ¿Cómo recibió la intervención del director escolar?

Dimensión “Metas y expectativas”:

4. ¿Qué mecanismos o medios utiliza la directora para recalcar la importancia de los objetivos en la institución educativa?
5. ¿Considera que existe claridad en los objetivos de la institución educativa?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Qué medidas aplicó el director para garantizar la claridad de los objetivos?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Qué debería hacer el/la director/a escolar para garantizar la claridad en los objetivos?
6. ¿Se encuentra comprometido con los objetivos de la institución educativa? ¿Qué motiva ese compromiso?

Dimensión “Plan de aprendizaje”:

7. ¿De qué manera el programa de enseñanza se relaciona con la currícula nacional? ¿De qué manera se refleja el programa de enseñanza en su proceso de enseñanza?
8. ¿La directora coordina con los docentes la forma en cómo se llevará a cabo el proceso de enseñanza? ¿De qué manera?
9. Desde su perspectiva ¿Qué medidas aplica el director para permanecer actualizado sobre el proceso de enseñanza?
10. ¿Cuál es el proceso de evaluación de enseñanza que hay en la institución? ¿Quién se encarga? ¿Cuál es su participación en dicho proceso de evaluación?
11. ¿Recibe retroalimentación del director escolar sobre el proceso de enseñanza?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuáles fueron los principales resultados a partir de la retroalimentación recibida?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿En qué temas de enseñanza le gustaría recibir retroalimentación?

12. ¿De qué manera se dan mejoras al programa de enseñanza estructurado para un año determinado?

Dimensión “Recursos estratégicos”:

13. ¿Considera que los recursos escolares adquiridos son suficientes para garantizar un proceso de enseñanza de calidad? ¿Qué criterios utilizaría usted?
14. ¿Qué información maneja acerca del mecanismo de financiamiento de las actividades pedagógicas de la institución educativa?
15. Dimensión “Entorno ordenado y de apoyo”:
16. ¿Considera que recibe apoyo de la directora escolar? ¿De qué manera?
17. ¿Conoce los criterios utilizados para la elaboración de los horarios de los docentes? ¿En algún momento le ha solicitado el desarrollo de actividades extra a las establecidas fuera del horario laboral? ¿A qué se debió? ¿Cómo se sintió?
18. ¿Se han establecido lineamientos de disciplina a los docentes de la institución educativa?
 - c. Si la respuesta es afirmativa, en base a su experiencia, ¿cómo los gestiona la directora?
 - d. Si la respuesta es negativa, ¿Considera necesario establecerlos? ¿Por qué?
19. En alguna ocasión, ¿La directora ha logrado identificar situaciones de conflicto entre los docentes de la institución educativa? ¿Cuáles son los tipos de conflictos más frecuentes que se presentan en la IE? ¿Cuáles fueron las medidas que aplicó la directora para solucionar dichos conflictos? Desde su percepción, ¿El tiempo que se tomó para resolver el conflicto fueron los adecuados?

Variable 2: “Inclusión de estudiantes con discapacidad”

A continuación, le haremos algunas preguntas relacionadas a inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa.

Dimensión “Culturas inclusivas”:

1. ¿Cuál es la cultura escolar de la institución educativa? ¿Cómo se ven representados los estudiantes con discapacidad en la misma?
2. ¿Considera que la Institución Educativa es un modelo de ciudadanía democrática? ¿Por qué? (Definición de ciudadanía democrática: Se refiere a la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que es el destino de los ciudadanos en las sociedades democráticas).
3. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad? ¿Considera que en la institución educativa los estudiantes con discapacidad son valorados por igual? ¿Por qué?

4. En base a su experiencia ¿Ha sido testigo(a) o tiene conocimiento de actitudes discriminatorias contra estudiantes con discapacidad? ¿Cómo ha respondido ante dichos eventos?
5. ¿Cómo se organiza el equipo educativo para garantizar una verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad? ¿Con qué actores trabaja colaborativamente? ¿Qué acciones despliegan?
6. ¿Cómo percibe el alumnado a sus compañeros con discapacidad? ¿Ha podido observar o llegó a tener conocimiento de prácticas de respeto y apoyo mutuo entre ellos? Cuéntenos su experiencia, por favor.
7. ¿Qué tipo de interacción existe entre la institución educativa con la localidad?

Dimensión “Políticas inclusivas”:

8. ¿Con quienes consulta para llegar a un acuerdo sobre mejoras entorno al aprendizaje del alumnado?
9. ¿De qué manera las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se manifiestan en la política de inclusión de la institución educativa?
10. Dado que la normativa peruana dispone que todas las instituciones educativas de EBR deben contar con el apoyo y asesoramiento de la SAANEE ¿Qué tipo de servicio de apoyo o asesoramiento ha recibido hasta ahora por parte de la SAANEE? (Ejemplo: Capacitación a docentes, asesoría para la reforma curricular)
11. ¿Cómo gestiona el director escolar el proceso de matrícula de estudiantes con discapacidad?
12. ¿La institución educativa cuenta con la infraestructura física, mobiliario y equipos necesarios para garantizar la adecuación e inclusión de los estudiantes con discapacidad?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál ha sido el impacto en la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿A qué se debe?

Dimensión “Prácticas inclusivas”:

13. Podría comentarnos por favor, si la actual malla curricular considera o no y en qué términos las necesidades de los estudiantes con discapacidad. ¿Qué actores participan del desarrollo de una propuesta curricular?
14. ¿Qué actividades y métodos de enseñanza-aprendizaje aplica el equipo educativo para reducir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación de estudiantes con discapacidad?
15. ¿Qué tan relevante considera la planificación del aula para minimizar las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad?

16. ¿Involucran a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras de aprendizaje?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera lo promueve? ¿Cuáles han sido los logros más recientes?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿En algún momento lo ha considerado?
17. ¿De qué manera llevan a cabo las evaluaciones para los estudiantes con discapacidad? ¿Se facilitan adaptaciones, en términos de tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes, para que las pruebas sean más justas para ellos?
18. ¿La institución educativa dispone de recursos para contar con personal de apoyo para los estudiantes con discapacidad?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Ha tenido resultados positivos en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Considera que es importante que los estudiantes con discapacidad cuenten con un apoyo individual? ¿Por qué?
19. ¿Cómo garantiza que la información de la institución educativa sea accesible para todos? Por ejemplo, transcripción a braille o contratación de intérpretes de lengua de signos.

Para cerrar la conversación, me gustaría saber si desea proponer alguna idea o sugerencia que no hayamos mencionado.

Sin otro particular, agradecemos su participación, será de mucha utilidad para nuestro trabajo de investigación, así como de aporte para futuras investigaciones relacionadas al tema.

ANEXO E: Guía de entrevista para padres de familia

Guía de Entrevista para Padres de familia

1. Introducción

Buenos días, somos Karen León y Romina Moreno, estudiantes de la facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la actualidad nos encontramos en el proceso de recoger información para nuestro trabajo de tesis que tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico y la inclusión de estudiantes con discapacidad, en una institución educativa ganadora del “VIII Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes – 2020”. Por esta razón, consideramos que su aporte a brindar durante la presente entrevista será de mucha importancia para el cumplimiento de nuestra investigación por lo cual nos gustaría contar con su participación. Cabe mencionar que toda la información que nos proporcione será utilizada únicamente para fines estrictamente académicos. Además, la entrevista será registrada mediante una grabación de voz. Muchas gracias.

2. Instrucciones

La entrevista estará dividida en tres secciones, la primera serán preguntas relacionadas al liderazgo de la directora escolar de la institución y la segunda, relacionada a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución. Para poder recoger la mayor cantidad de información esperamos que la entrevista se caracterice por ser lo más detallada posible, por ello le pedimos que sus respuestas puedan sean lo más específicas posibles. Dicho esto, podemos empezar la entrevista.

3. Secuencia de preguntas y repreguntas

Preguntas del entrevistado

- Nombre
- ¿Cuenta con hijos con algún tipo de discapacidad? ¿Qué tipo de discapacidad se le ha diagnosticado?
- ¿Cuántos años tiene su hijo?
- ¿En qué grado se encuentra su hijo?

Variable 2: “Dimensiones de escuelas inclusivas”

Dimensión “Culturas inclusivas”:

1. ¿Cuál percibe usted que es la cultura escolar de la institución educativa? ¿Cómo se ven representados los estudiantes con discapacidad en la misma?

2. ¿Considera que la Institución Educativa es un modelo de ciudadanía democrática? ¿Por qué? (Definición de ciudadanía democrática: Se refiere a la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que es el destino de los ciudadanos en las sociedades democráticas).
3. ¿Cuáles son sus expectativas sobre el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad? ¿Considera que en la institución educativa los estudiantes con discapacidad son valorados por igual? ¿Por qué?
4. En base a su experiencia ¿Ha sido testigo(a) o tiene conocimiento de actitudes discriminatorias contra estudiantes con discapacidad? ¿Cómo ha respondido la institución educativa ante dichos eventos?
5. ¿Cómo se organiza el equipo educativo para garantizar una verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo es el trato entre el equipo educativo y usted?
6. En base a su experiencia ¿Cómo percibe el alumnado a sus compañeros con discapacidad? ¿Ha podido observar o llegó a tener conocimiento de prácticas de respeto y apoyo mutuo entre ellos? Cuéntenos su experiencia, por favor.
7. ¿Qué tipo de interacción existe entre la institución educativa con la localidad?

Dimensión “Políticas inclusivas”:

8. ¿Con quienes sabe o considera que consulta el director escolar para llegar a un acuerdo sobre mejoras entorno al aprendizaje del alumnado?
9. ¿De qué manera las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se manifiestan en la política de inclusión de la institución educativa?
10. Dado que la normativa peruana dispone que todas las instituciones educativas de EBR deben contar con el apoyo y asesoramiento de la SAANEE ¿Qué tipo de servicio de apoyo o asesoramiento sabe o considera que ha recibido la institución educativa del por parte de la SAANEE? (Ejemplo: Capacitación a docentes, asesoría para la reforma curricular)
11. ¿Cuál ha sido su experiencia durante el proceso de matrícula de su hijo?
12. ¿La institución educativa cuenta con la infraestructura física, mobiliario y equipos necesarios para garantizar la adecuación e inclusión de los estudiantes con discapacidad?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál ha sido el impacto en la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿A qué considera que se debe?

Dimensión “Prácticas inclusivas”:

13. Podría comentarnos por favor, si la actual malla curricular considera o no y en qué términos las necesidades de los estudiantes con discapacidad. ¿Qué actores sabe o considera que participa en el desarrollo de una propuesta curricular?
14. ¿Qué actividades o métodos aplica la institución educativa para reducir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación de estudiantes con discapacidad?
15. ¿Cómo fue el proceso adaptativo de su hijo a las actividades académicas de la institución académica?
16. ¿Involucran a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras de aprendizaje?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera lo promueve? ¿Cuáles han sido los logros más recientes?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿A qué cree que se deba?
17. ¿De qué manera llevan a cabo las evaluaciones para los estudiantes con discapacidad? ¿Se facilitan adaptaciones, en términos de tiempo, dispositivos de comunicación o intérpretes, para que las pruebas sean más justas para ellos?
 - a. Si la respuesta es afirmativa, ¿Ha tenido resultados positivos en el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad?
 - b. Si la respuesta es negativa, ¿Considera que es importante que los estudiantes con discapacidad cuenten con un apoyo individual? ¿Por qué?
18. ¿Cómo garantiza la institución educativa que la información de la institución educativa sea accesible para todos? Por ejemplo, transcripción a braille o contratación de intérpretes de lengua de signos.

Para cerrar la conversación, me gustaría saber si desea proponer alguna idea o sugerencia que no hayamos mencionado.

Sin otro particular, agradecemos su participación, será de mucha utilidad para nuestro trabajo de investigación, así como de aporte para futuras investigaciones relacionadas al tema.

ANEXO F: Códigos de la variable “Prácticas de Liderazgo Pedagógico”

Figura F1: Red semántica de la dimensión “Aprendizaje y desarrollo de los docentes”

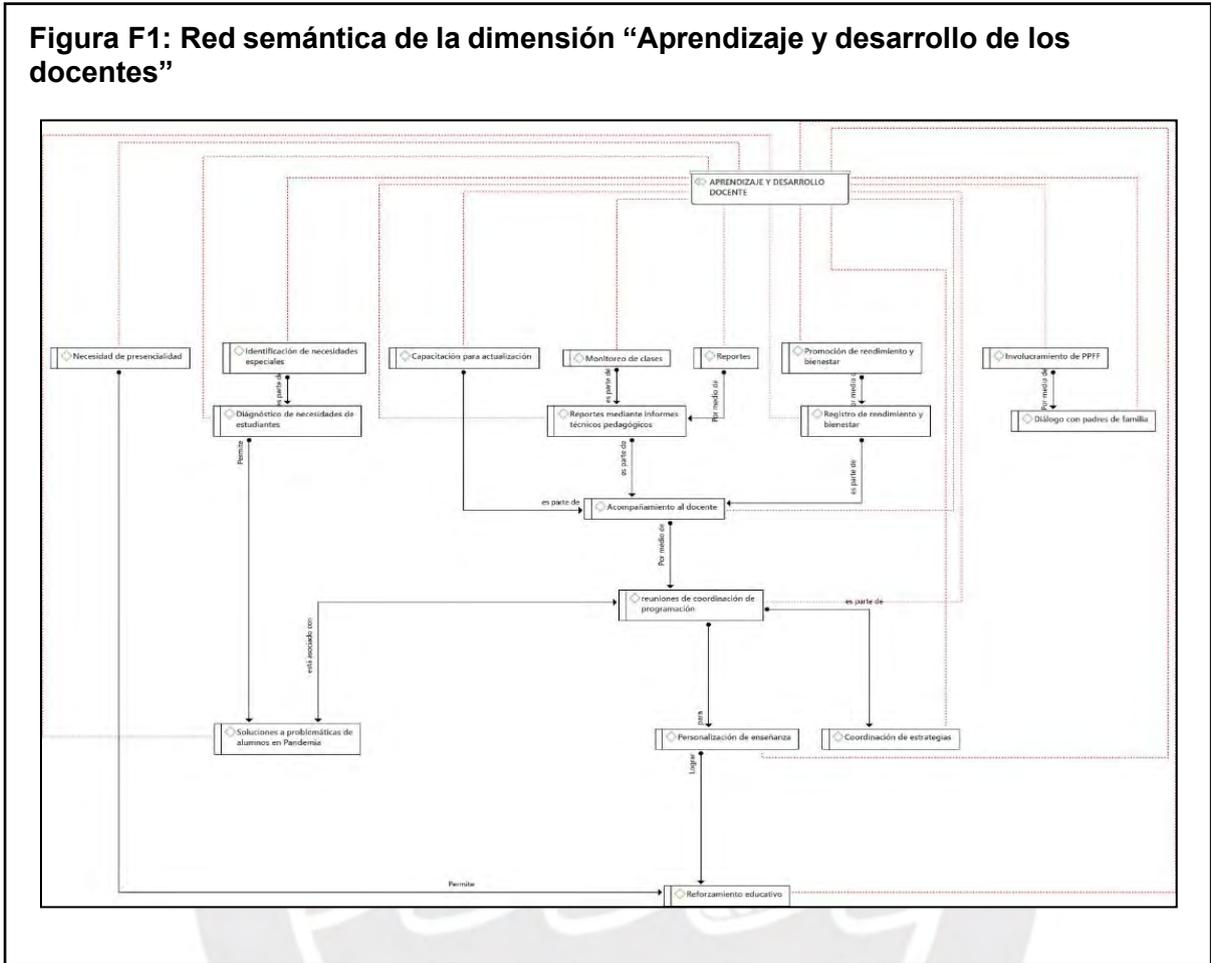


Figura F2: Red semántica de la dimensión “Metas y expectativas”

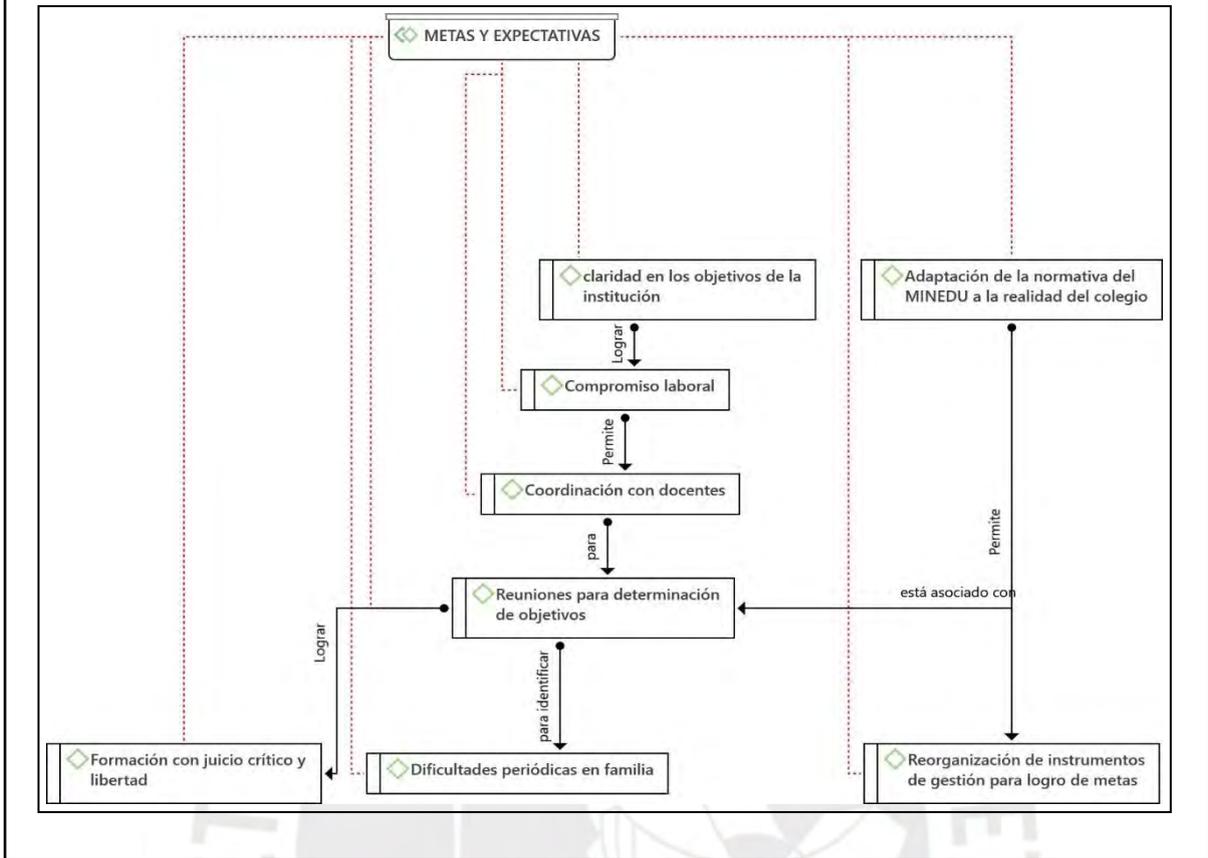


Figura F3: Red semántica de la dimensión “Plan de aprendizaje”

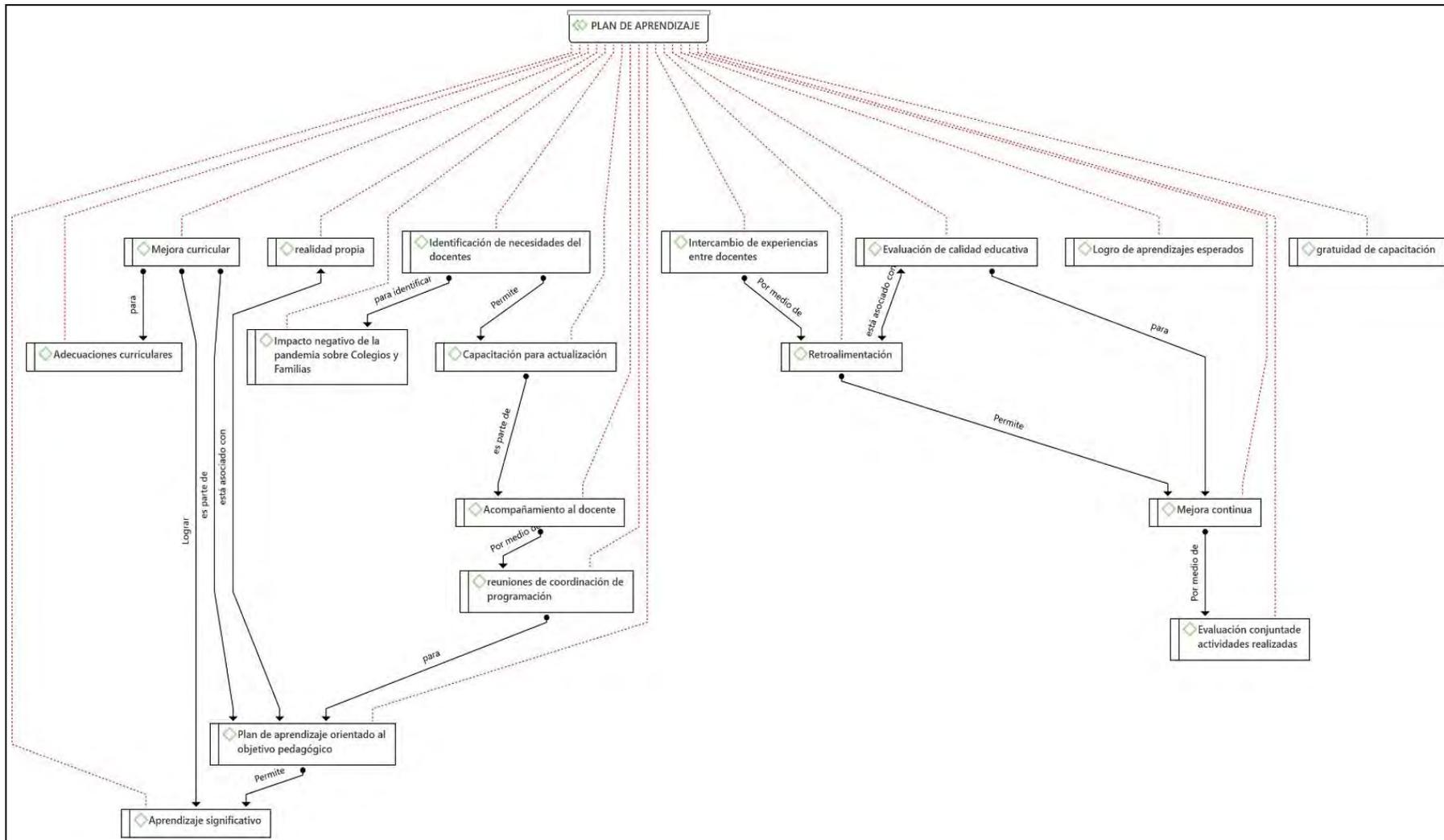


Figura F4: Red semántica de la dimensión “Recursos estratégicos”

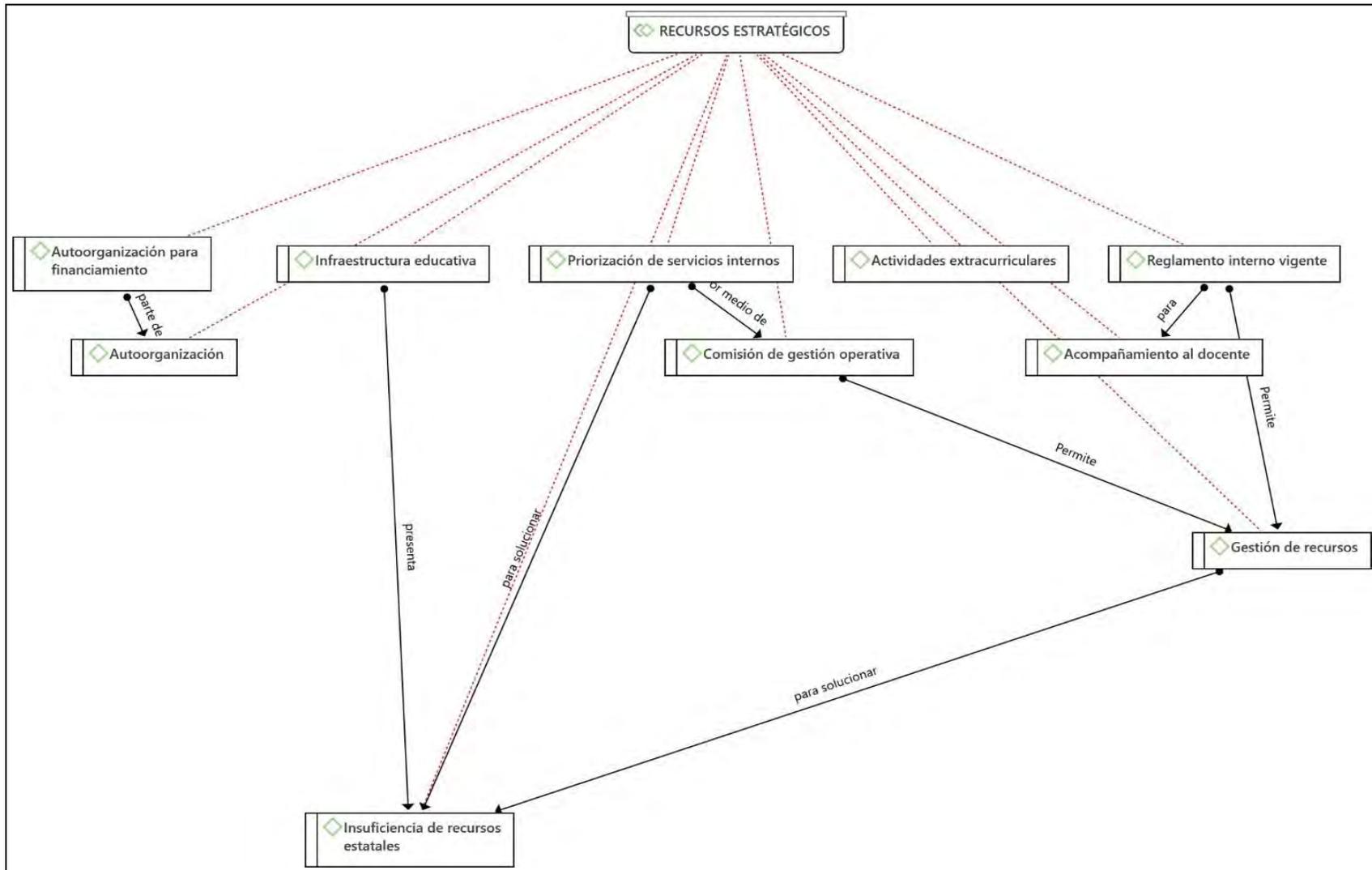
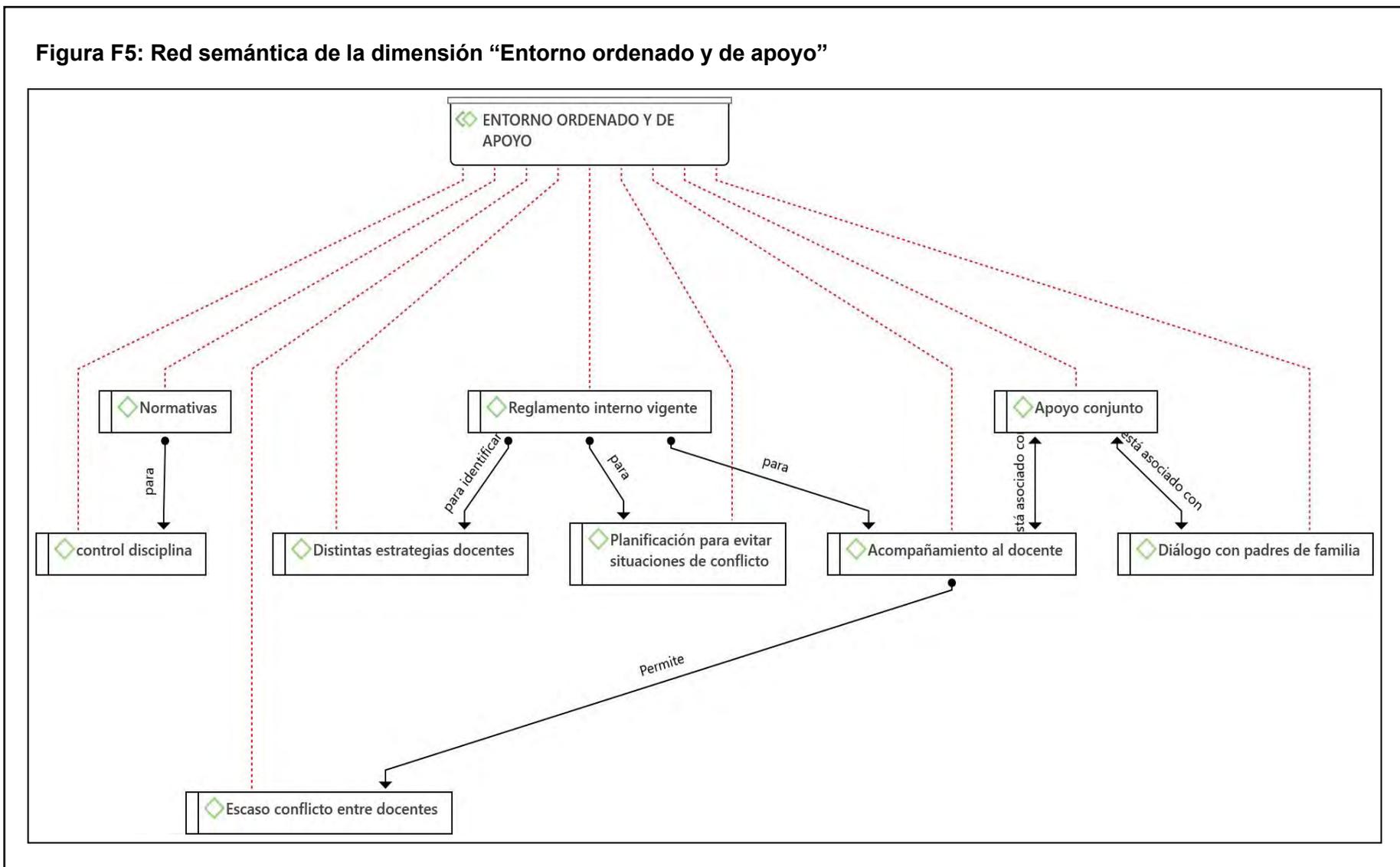


Figura F5: Red semántica de la dimensión “Entorno ordenado y de apoyo”



ANEXO G: Códigos de la variable “Inclusión de estudiantes con discapacidad”

Figura G1: Red semántica de la dimensión “Culturas inclusivas”

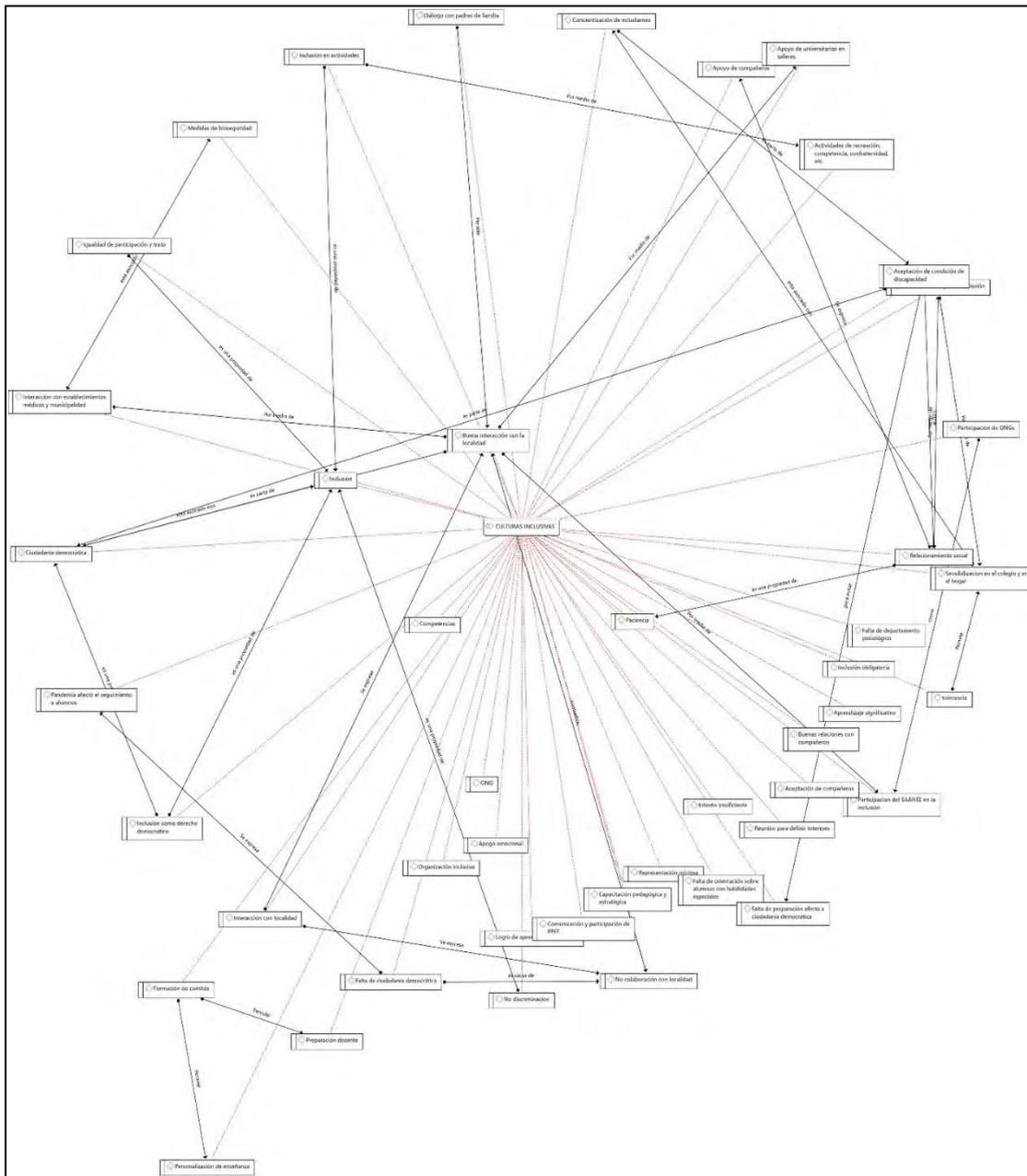


Figura G2: Red semántica de la dimensión “Políticas inclusivas”

