REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

MODELO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Pallares Castilla Milton

Tutor (a): Dra. Palacios Josefina

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-460

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día ***9 de Julio de 2026,*** *debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada:* ***Modelo de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato*** *presentada por el ciudadano* ***Milton Pallares Castilla,*** *titular del pasaporte* ***Nº BD106200*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de* ***Doctor en Educación****, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO***

OBSERVACIONES:

El trabajo representa un aporte significativo y valioso en el campo de la gestión directiva para la inclusión por lo que se sugiere su divulgación en espacios académicos e investigativos.

Dra Josefina Palacios Salazar
C.I. N° 9.428.476
(Tutora)

Dra Belkys Maza
C.I. 8.637.887

Dra. René Delgado
C.I. 6.929.171

Dra. Alena García
C.I.14.874.603

Dra. Mayda La Fe
C.I. 13.291.460

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457460

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-460

"MODELO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO"

POR: MILTON PALLARES CASTILLA
PAS. BD106200

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la ***Universidad Pedagógica Experimental Libertador*** *por el siguiente Jurado, a los 9 días del mes de Julio de 2026.*

Dra Josefina Palacios Salazar
C.I. N° 9.428.476
(Tutora)

Dra Belkys Maza
C.I. 8.637.887

Dra. René Delgado
C.I. 6.929.171

Dra. Alena García
C.I.14.874.603

Dra. Mayda La Fe
C.I. 13.291.460

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457460

TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

LISTA DE TABLAS.....11

LISTA DE FIGURAS.....12

RESUMEN.....13

INTRODUCCIÓN.....14

MOMENTO I.....18

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO EN COLOMBIA.....18

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....18

Contextualización de la situación problemática desde la experiencia profesional e investigativa.....18

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN O INQUIETUD CIENTÍFICA.....24

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....25

PROPÓSITO GENERAL.....25

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS.....25

JUSTIFICACIÓN.....26

MOMENTO II.....30

TRAVESÍA DEL SABER: FUNDAMENTOS PARA COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA.....30

MARCO REFERENCIAL.....30

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....31

ANTECEDENTES INTERNACIONALES.....31

Antecedentes Nacionales.....42
Base Teórica.....48
Desarrollo organizacional en instituciones educativas.....48
Teoría del clima organizacional de Rensis Likert.....53
Cultura organizacional en instituciones educativas.....54
Gestión directiva.....67
Inclusión educativa y gestión institucional en contextos escolares.....68
Gestión directiva inclusiva enfoque contemporáneo.....78
Clima organizacional en instituciones educativas.....81
Bases Legales.....83
Constitución Política de Colombia (1991).....84
Leyes.....85
Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación.....85
Ley 715 de 2001 - Financiamiento del Sistema Educativo.....86
Ley 1620 de 2013 - Sistema Nacional de Convivencia Escolar. .87
Ley 1618 de 2013 - Derechos de las Personas con Discapacidad 88
Decretos reglamentarios.....89
Decreto 1421 de 2017 - Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad.....89
Decreto 3782 de 2007 - Evaluación de la Gestión Directiva....90
Decreto 0459 de 2024 - Políticas Públicas para la Inclusión...91
Planes y políticas nacionales.....92
Plan Decenal de Educación 2016-2026.....92
Documentos institucionales.....93
Currículo Institucional.....93
MOMENTO III.....95

SINFONÍA DE MÉTODOS: ORQUESTANDO LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA..... 95

METODOLOGÍA.....95
PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN.....97
FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS.....99
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....99
FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS.....100
FUNDAMENTOS TELEOLÓGICOS.....102
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....103
ENFOQUE.....104
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....108
PROCESO METODOLÓGICO: TEORÍA FUNDAMENTADA DESDE LA PERSPECTIVA SISTEMÁTICA DE STRAUSS Y CORBIN.....110
INFORMANTES CLAVE.....112
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....116
TÉCNICA: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA LA COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO.....117
INSTRUMENTO: ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD PARA LA EXPLORACIÓN DE EXPERIENCIAS DIRECTIVAS.....119
TÉCNICA: ANÁLISIS DOCUMENTAL PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL.....121
TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.....122
Codificación abierta.....122
Codificación axial.....124
Codificación selectiva y construcción teórica.....125
Rigor científico: método comparativo constante y criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependabilidad.....127
SUSTENTO BIOÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN.....130
PRINCIPIOS ÉTICOS Y PROTOCOLOS EN LA INVESTIGACIÓN.....132

MOMENTO IV.....136

INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS HALLAZGOS: COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LA INCLUSIÓN DESDE LA GESTIÓN, EL CLIMA INSTITUCIONAL Y LA PRAXIS EDUCATIVA.....136

PROCESO DE INTEGRACIÓN CATEGORIAL.....138

MATRIZ DE INTEGRACIÓN CATEGORIAL Y PROCESO INTERPRETATIVO. .141

SÍNTESIS CATEGORIAL.....144

EXPLICACIÓN DEL PROCESO INTERPRETATIVO.....145

PRESENTACIÓN DE LA CATEGORÍA SELECTIVA Y SUS CATEGORÍAS AXIALES.....*146*

Contextualización teórica y empírica.....159

CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA.....162

CATEGORÍA SELECTIVA: GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA.....170

CATEGORÍA AXIAL: INCLUSIÓN INSTITUCIONAL.....174

CATEGORÍA AXIAL: CLIMA ORGANIZACIONAL INCLUSIVO.....191

PROPIEDAD: RELACIONES INTERPERSONALES.....194

PROPIEDAD: COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL.....207

CATEGORÍA AXIAL: ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA INCLUSIÓN 222

PROPIEDAD: CONOCIMIENTOS DE LOS ACTORES.....227

PROPIEDAD: APORTES DE LA COMUNIDAD.....242

MOMENTO V.....256

DEVELAMIENTO DE LOS ELEMENTOS CATEGORIALES Y CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TEÓRICO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA DESDE LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.....256

DEVELAMIENTO DE LOS ELEMENTOS CATEGORIALES.....257

PROCESO DE INTEGRACIÓN CATEGORIAL.....258

CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS ABIERTAS.....260

Categoría abierta: Inclusión institucional.....261
Categoría abierta: Relaciones interpersonales.....263
Categoría abierta: Comunicación organizacional.....265
Categoría abierta: Conocimiento sobre inclusión.....268
Categoría abierta: Participación comunitaria.....271
Integración de las categorías axiales.....274
Construcción de las categorías selectivas.....276
Conceptualización del modelo teórico.....279
Presentación del modelo teórico.....283
Explicación de los componentes del modelo teórico.....287
Gestión directiva inclusiva.....288
Clima organizacional inclusivo.....289
Elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva.....290
Interacción de las categorías axiales del modelo.....291
Relaciones entre los componentes del modelo teórico.....292
Relación entre la gestión institucional y el clima organizacional inclusivo.....292
Relación entre la gestión institucional y los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva.....293
Relación entre el clima organizacional inclusivo y los elementos teóricos y prácticos.....294
Relación integradora de los componentes del modelo.....295
Operatividad del modelo teórico.....296
MOMENTO VI.....303
Consideraciones finales.....303
REFERENCIAS.....310
ANEXOS.....**324**

Anexo 1. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 1.....324
Anexo 2. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 2.....328
Anexo 3. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 3.....333
Anexo 4. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 1...337
Anexo 5. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 2...340
Anexo 6. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 3...343
Anexo 7. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 1 346
Anexo 8. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 2 349
Anexo 9. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 3 353
Anexo 10. Consentimiento informado del participante No. 1.. 356
Anexo 11. Consentimiento informado del participante No. 2.. 357
Anexo 12. Consentimiento informado del participante No. 3.. 358
Anexo 13. Consentimiento informado del participante No. 4.. 359
Anexo 14. Consentimiento informado del participante No. 5.. 360
Anexo 15. Consentimiento informado del participante No. 6.. 361
Anexo 16. Consentimiento informado del participante No. 7.. 362
Anexo 17. Consentimiento informado del participante No. 8.. 363
Anexo 18. Consentimiento informado del participante No. 9.. 364
Anexo 19. Instrumento de recolección de información.....365
Anexo 20. Evidencia del proceso de socialización con los actores sociales involucrados en la investigación.....367
Anexo 21. Evidencia del proceso de socialización con coordinadores, psicoorientadores y acudientes vinculados a la investigación.....368
Anexo 22. Guía de observación estructurada.....369
Anexo 23. Matriz de análisis documental.....373

ANEXO 24. REGISTRO DE LA EXPLORACIÓN DIAGNÓSTICA PRELIMINAR CON ESTUDIANTES.....379

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y DEL TUTOR.....382

LISTA DE TABLAS

PÁG.

Tabla 1. Finalidades del enfoque cualitativo y su aplicación en la investigación de gestión directiva inclusiva.....107
Tabla 2. *Caracterización de los informantes claves*.....114
Tabla 3. *Matriz síntesis del proceso de integración categorial*.....142
Tabla 4. *Actores institucionales, ejes temáticos y niveles de análisis en la investigación sobre inclusión educativa*.....157
Tabla 5. *Matriz de categorías emergentes derivadas del método comparativo constante*.....169
Tabla 6. *Frases asociadas a la existencia de políticas y lineamientos institucionales inclusivos*.....183
Tabla 7. *Frases extraídas del Código Coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas*.....187
Tabla 8. Código: Calidad de las relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y familias.....199
Tabla 9. *Código: Manejo de conflictos en clave inclusiva*.....204
Tabla 10. *Código Canales de comunicación institucional*.....213
Tabla 11. Código Fluidez y horizontalidad en la comunicación.....219
Tabla 12. Elementos teóricos y prácticos de la inclusión.....225
Tabla 13. Código Comprensión conceptual de la inclusión educativa.....231
Tabla 14. Código Conocimiento de la normativa vigente.....237
Tabla 15. Respuestas asociadas al código Participación de las familias en procesos inclusivos.....246
Tabla 16. Respuestas asociadas al código Apoyo de redes institucionales y comunitarias.....253
Tabla 17. Articulación funcional de los componentes del modelo teórico....301

LISTA DE FIGURAS

PÁG.

Figura 1. Categoría axial: Inclusión Institucional.....177
Figura 2. Propiedad: Relaciones interpersonales.....196
Figura 3. Propiedad: Comunicación organizacional.....210
Figura 4. Propiedad: Conocimientos de los actores.....229
Figura 5. Propiedad: Aportes de la comunidad.....244
Figura 6. Diagrama síntesis del modelo teórico emergente de gestión directiva inclusiva.....286
Figura 7. Modelo de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional: dimensiones estructurales, fases de implementación y alianzas estratégicas..... 307

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Modelo de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Pallares Castilla Milton
Tutor (a): Dra. Palacios Josefina
Fecha: julio de 2026

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito construir un modelo teórico de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de educación media en Colombia, fundamentado en la Teoría del Clima Organizacional. Surgió de la necesidad de fortalecer la gestión institucional para garantizar la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), frente a las dificultades evidenciadas en la implementación de la educación inclusiva, relacionadas con limitaciones en recursos, formación docente, infraestructura y articulación entre los actores educativos. El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y aplicación de la Teoría Fundamentada mediante el Método Comparativo Constante. Participaron tres coordinadores, tres profesionales de orientación escolar y tres acudientes de estudiantes con NEE, seleccionados como informantes clave. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad y observación participante, apoyada en una guía de observación estructurada. Los hallazgos evidenciaron prácticas inclusivas poco articuladas y limitaciones en la coordinación institucional, lo que permitió construir un modelo teórico orientado a fortalecer la gestión institucional, el clima organizacional inclusivo y la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Constituyendo así un aporte para consolidar instituciones educativas más participativas, equitativas e inclusivas.

Descriptores: clima organizacional, gestión directiva, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye actualmente uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de equidad y justicia social. En el contexto internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han insistido en la importancia de transformar las instituciones educativas en espacios capaces de reconocer y atender la diversidad humana, eliminando las barreras que limitan la participación plena de los estudiantes en los procesos formativos.

En Colombia, aunque se han producido avances significativos en materia normativa y en la formulación de políticas públicas orientadas hacia la educación inclusiva, persisten múltiples dificultades relacionadas con la implementación efectiva de prácticas institucionales inclusivas, especialmente en las instituciones educativas de bachillerato. Entre estas dificultades se identifican limitaciones en infraestructura, insuficiencia de recursos pedagógicos, debilidades en la formación docente, escasa articulación institucional y dificultades en la gestión organizacional para responder de manera integral a las necesidades educativas de la población estudiantil.

Dentro de este panorama, la gestión directiva adquiere una relevancia fundamental, debido a que constituye el eje organizacional encargado de orientar las dinámicas institucionales, los procesos de liderazgo y la toma de decisiones relacionadas con la inclusión educativa. Desde esta perspectiva, la función directiva no puede reducirse únicamente al cumplimiento administrativo o normativo, sino que debe comprenderse como un proceso

estratégico y humano orientado a promover ambientes escolares participativos, democráticos e inclusivos.

En este sentido, la presente investigación aborda la problemática de la inclusión educativa desde la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional. Dicha teoría permitió comprender cómo las relaciones humanas, las dinámicas comunicativas, las percepciones institucionales y las formas de liderazgo influyen directamente en el funcionamiento de las organizaciones educativas y en la consolidación de prácticas inclusivas dentro del contexto escolar.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, debido a que se buscó comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos en torno a la gestión directiva inclusiva y al clima organizacional dentro de las instituciones educativas de bachillerato. La investigación permitió interpretar las vivencias de coordinadores, psicoorientadores y acudientes, reconociendo la complejidad de las relaciones institucionales y los factores organizacionales que intervienen en los procesos de inclusión educativa.

La finalidad central de esta investigación consistió en develar los elementos categoriales emergentes que sustentan la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva desde la teoría del clima organizacional, proporcionando fundamentos conceptuales y organizacionales que contribuyan al fortalecimiento de ambientes educativos más equitativos, participativos y humanizantes.

Asimismo, esta investigación posee relevancia social, educativa y organizacional, debido a que responde a las necesidades actuales del sistema educativo colombiano en relación con la inclusión y la equidad educativa. De

igual manera, sus aportes se orientan hacia la generación de herramientas teóricas y prácticas que permitan fortalecer las dinámicas institucionales, el liderazgo directivo y las relaciones organizacionales en instituciones educativas de bachillerato.

Desde el punto de vista estructural, el trabajo investigativo se organizó en seis momentos fundamentales que permitieron desarrollar progresivamente el proceso de comprensión e interpretación del fenómeno estudiado.

El MOMENTO I, denominado Aproximación a la realidad en las instituciones educativas de bachillerato en Colombia, presentó la contextualización del problema investigativo, las evidencias de la realidad estudiada y la formulación de los propósitos de la investigación.

Posteriormente, el MOMENTO II, titulado Travesía del saber: fundamentos para comprender y transformar la gestión directiva inclusiva, desarrolló los referentes teóricos, epistemológicos y conceptuales que sustentaron el estudio, abordando aspectos relacionados con inclusión educativa, gestión directiva y teoría del clima organizacional.

Seguidamente, el MOMENTO III, denominado Sinfonía de métodos: orquestando la investigación de la gestión directiva, expuso el recorrido metodológico de la investigación, incluyendo el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como los proceso de codificación selectiva propio de la Teoría Fundamentada utilizados durante el estudio.

El MOMENTO IV, titulado Interpretación crítica de los hallazgos: comprensión profunda de la inclusión desde la gestión, el clima institucional y la praxis educativa, presentó el análisis e interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo, permitiendo identificar las categorías

emergentes relacionadas con la gestión directiva inclusiva, el clima organizacional y los procesos de inclusión educativa.

Posteriormente, el MOMENTO V, denominado Develamiento de los elementos categoriales y construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva desde la teoría del clima organizacional, desarrolló el proceso de integración categorial y la construcción de la teoría sustantiva emergente, explicando las relaciones entre las categorías y la configuración del modelo teórico propuesto.

Finalmente, el CAPÍTULO VI, correspondiente a las Consideraciones finales, presentó las conclusiones derivadas de la investigación, las reflexiones teóricas y organizacionales, así como las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

En consecuencia, la presente investigación constituye un aporte significativo para la comprensión de la inclusión educativa desde una perspectiva organizacional y directiva, permitiendo reconocer que la transformación de las instituciones educativas requiere no solo ajustes normativos y pedagógicos, sino también procesos de liderazgo, comunicación y construcción colectiva capaces de fortalecer ambientes escolares más inclusivos y equitativos.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO EN COLOMBIA

Planteamiento del problema

Contextualización de la situación problemática desde la experiencia profesional e investigativa

La presente investigación se origina a partir de un recorrido personal y laboral fuertemente relacionado con los procesos de capacitación, asesoramiento y administración educativa en centros de educación básica y media. En los años recientes, el investigador ha realizado tareas administrativas y académicas que le han posibilitado observar de forma directa las dinámicas institucionales vinculadas con la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además de las tensiones que surgen cuando las políticas inclusivas no se conectan correctamente con la gestión directiva.

A partir de su experiencia en la asistencia a procesos escolares, se ha podido determinar que la inclusión no simplemente implica el cumplimiento de las normas, sino que está estrechamente ligada, en gran parte, con la habilidad de los equipos directivos para crear un ambiente organizacional propicio para reconocer la diversidad y la corresponsabilidad familiar, así como para llevar a cabo una acción pedagógica diferenciada. Esta proximidad con las entidades educativas posibilitó que se identificaran situaciones frecuentes: falta de directrices administrativas definidas, escasa colaboración entre los psicoorientadores y los coordinadores, problemas para hacer el seguimiento a

alumnos con NEE y escaso involucramiento de las familias en decisiones académicas y escolares.

Además, la interacción constante con docentes, padres de familia, coordinadores y psicoorientadores permitió reconocer que la gestión directiva constituye un elemento determinante en el fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa. En este sentido, diversos autores sostienen que el clima organizacional influye significativamente en las dinámicas institucionales, debido a que comprende las percepciones compartidas sobre el liderazgo, las relaciones interpersonales, la comunicación y las condiciones organizativas que orientan el funcionamiento escolar (Litwin y Stringer, 1968 como se citó en Brunet, 2011).

Desde esta perspectiva, un clima organizacional favorable contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, fortalece la cohesión entre los actores educativos y favorece la capacidad institucional para responder de manera pertinente a la diversidad estudiantil. Al respecto, Murillo y Hernández (2014) señalan que las instituciones educativas inclusivas requieren estilos de liderazgo participativo y ambientes organizacionales basados en la colaboración, la equidad y el reconocimiento de las diferencias. De igual manera, Bolívar (2010) afirma que el liderazgo escolar orientado hacia la inclusión promueve culturas institucionales capaces de garantizar procesos educativos más democráticos y accesibles para todos los estudiantes.

La experiencia profesional desarrollada en contextos educativos permitió identificar múltiples dificultades relacionadas con la implementación efectiva de políticas de inclusión en instituciones de bachillerato de la ciudad de Santa Marta. Aunque en Colombia existen marcos normativos orientados a garantizar el derecho a la educación inclusiva, como el Decreto 1421 de 2017 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en numerosos

escenarios escolares persisten debilidades asociadas a la gestión directiva, la articulación institucional y la consolidación de prácticas organizacionales inclusivas.

En este contexto, se evidencian limitaciones relacionadas con la ausencia de estrategias institucionales permanentes, escasa coordinación entre actores educativos, insuficiente acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y dificultades en la participación activa de las familias dentro de los procesos escolares. Estas situaciones reflejan una brecha entre las disposiciones normativas y su materialización en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas.

Desde esta realidad, surge la necesidad de fortalecer referentes teóricos orientados a la gestión directiva inclusiva, capaces de aportar elementos conceptuales y organizacionales que favorezcan ambientes escolares más participativos, equitativos e inclusivos. La investigación se fundamenta, por tanto, en una aproximación académica y profesional al fenómeno educativo, permitiendo comprender las tensiones institucionales que enfrentan las escuelas para garantizar el acceso, permanencia y participación efectiva de los estudiantes con NEE.

A nivel internacional, la gestión directiva inclusiva y el fortalecimiento del clima organizacional en las instituciones educativas constituyen preocupaciones ampliamente documentadas. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2020), dedicado específicamente a la inclusión educativa, advirtió que, pese a los avances normativos alcanzados por numerosos países, persisten brechas significativas entre la formulación de políticas inclusivas y su implementación efectiva en la gestión escolar cotidiana.

En la misma línea, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5 (UNESCO, 2024), centrado en el liderazgo educativo, encontró que solo la mitad de los programas de formación para directivos escolares en el mundo abordan de manera integral las competencias necesarias para ejercer un liderazgo inclusivo, y que los líderes escolares con frecuencia carecen de la autonomía y la preparación necesarias para responder a la diversidad estudiantil.

Por su parte, la OCDE (2008) ha señalado que el liderazgo directivo constituye uno de los factores determinantes del clima escolar y de la equidad en los sistemas educativos, mientras que el informe regional sobre liderazgo distribuido en América Latina (UNESCO y OEI, 2025) ha documentado que, en la región, la autonomía decisoria de los directivos escolares se concentra principalmente en el diseño de planes de mejoramiento institucional, sin extenderse de manera equivalente a la gestión del personal ni a otros ámbitos estratégicos de la dirección escolar. Este panorama internacional evidencia que la tensión entre normativa inclusiva y gestión directiva no es un fenómeno exclusivo del contexto colombiano, sino una problemática de alcance global que adquiere particularidades específicas según el contexto institucional y territorial en que se manifiesta.

En Colombia, el escenario de la inclusión en las instituciones educativas de nivel bachillerato presenta retos importantes. La situación actual muestra la urgente necesidad de una dirección inclusiva en el sistema educativo, mientras los vientos del cambio se extienden por todo el país.

La OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018) ha indicado que Colombia, en su conjunto, ha progresado significativamente en cuanto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha

impulsado esta causa mediante varias medidas, como la publicación del Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, que establece las normas para organizar el servicio de apoyo pedagógico destinado a los alumnos con discapacidades, así como a aquellos con capacidades o talentos excepcionales dentro del contexto educativo inclusivo. Otra medida es el Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa hacia la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Estas medidas que ha tomado el MEN, las cuales reconocen la importancia de la inclusión en las escuelas regulares y su posible ventaja para todos los estudiantes, concuerdan con lo expresado por la Unesco (2020): "La inclusión de alumnos diversos en las aulas y escuelas ordinarias puede prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación". (pág. 37).

Por otro lado, la Ley 115 (2004), promulgada por el MEN, define a la comunidad educativa como un grupo variado que comprende a docentes, alumnos, directores de escuelas y administradores escolares. En este sistema educativo, los directores de docentes juegan un rol fundamental porque tienen la obligación de dirigir, coordinar, supervisar e inspeccionar; además de programar y asesorar según lo estipulado por la ley. Es claro que su dirección es esencial para mejorar la inclusión en las instituciones educativas de bachillerato.

En concordancia, y en relación al papel del directivo docente, Leithwood (2004) citado por Fullan (2016) afirma que: “el director escolar es el segundo tras el profesor en términos del impacto sobre el aprendizaje del estudiante” (p. 21). Por su parte Rodríguez, citado por Buitrago et al. (2018), sostiene que:

> El liderazgo de los directivos docentes es fundamental en la transición de la institución a la organización, porque mediante el direccionamiento efectivo y la

> interacción entre los diferentes procesos involucrados en la gestión educativa se avanza en la construcción y el desarrollo de la organización. (Pág. 2)

Por otra parte, en el Estudio Económico de la OCDE de Colombia 2019, a pesar de todos los esfuerzos, estas aspiraciones de una comunidad educativa incluyente aún no se han materializado completamente. Un abrumador número de instituciones carece de la infraestructura necesaria, así como de docentes debidamente capacitados y especialistas en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, (OCDE 2019).

Una aproximación exploratoria inicial realizada en instituciones de bachillerato del distrito de Santa Marta el 11 de septiembre de 2023 (Ver Anexo 24), permitió advertir tensiones preliminares entre las políticas de inclusión educativa y su materialización cotidiana, particularmente en la articulación entre el equipo educativo y las familias y en el acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas primeras aproximaciones motivaron la formulación del problema que se desarrolla a continuación, sin constituir en sí mismas una respuesta al fenómeno que esta investigación se propone comprender.

En otra línea, la evaluación institucional que llevan a cabo las entidades públicas colombianas en el área de gestión directiva incluye tanto la visión a largo plazo como el proceso de direccionamiento estratégico. Esto, en esencia, permite determinar las pautas que orientan la acción institucional en cada uno de los aspectos de su trabajo. "El planteamiento estratégico: misión, visión, principios (valores institucionales), metas, entendimiento y apropiación del direccionamiento, política de inclusión de personas con capacidades diferentes y diversidad cultural" son algunos de los aspectos que se tratan en esta gestión (Guía para el mejoramiento institucional, 2008, p. 28).

Concordantemente, este análisis, además de otros aportes, permitirá a la investigación doctoral identificar los elementos de la gestión directiva que afectan el escaso nivel de inclusión. La finalidad es optimizar los procesos administrativos y, por ende, el grado de inclusión, permanencia, desempeño académico y promoción de los alumnos con NEE en el área de Santa Marta - Magdalena.

En síntesis, en el marco que se ha descrito previamente, la aproximación a un modelo teórico fundamentado en la perspectiva administrativa de la teoría del clima organizacional es una medida clave para cambiar las instituciones educativas de bachillerato, ofreciendo a todos los alumnos las oportunidades que necesitan para llegar a su máximo potencial en el sistema educativo.

Interrogantes de la investigación o inquietud científica

El propósito de esta investigación doctoral fue comprender e interpretar el fenómeno de la gestión directiva inclusiva mediante un paradigma interpretativo, sustentado en un enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada. La investigación se tituló "*Modelo de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato"*. En correspondencia con este propósito investigativo, se formuló la siguiente interrogante científica:

¿De qué manera perciben los coordinadores, los psicoorientadores y los padres de familia la gestión directiva inclusiva fundamentada en la Teoría del clima organizacional?

Esta interrogante permitió analizar y comprender las interpretaciones y experiencias subjetivas de los informantes clave con conocimiento estratégico, articulador y experiencial del contexto educativo del bachillerato

(coordinadores, psicoorientadores y acudientes) en relación con la gestión directiva inclusiva. A través de la Teoría Fundamentada, se buscó develar los significados construidos y compartidos por los participantes, lo que posibilitó una comprensión profunda de sus vivencias, percepciones y experiencias en torno a la gestión inclusiva desde la perspectiva administrativa de la Teoría del clima organizacional.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Propósito general

Generar un modelo teórico que oriente el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato, fundamentado en la visión administrativa de la Teoría del Clima Organizacional.

Propósitos específicos

- Conocer el proceso de gestión directiva en lo concerniente al direccionamiento estratégico y la visión a largo plazo de las instituciones educativas de bachillerato que permita mejorar la calidad educativa y garantice la inclusión de estudiantes con discapacidad, diversidad cultural y de género.

- Interpretar las experiencias, significados y aportes construidos por los informantes clave en torno a la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato, desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional.

- Develar los elementos y categorías emergentes que sustentan la construcción de un modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva

inclusiva en instituciones educativas de bachillerato, desde la visión administrativa de la Teoría del Clima Organizacional.

Justificación

La presente investigación se justificó por la necesidad de comprender e interpretar las dinámicas asociadas a la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia, particularmente en contextos donde persisten dificultades para consolidar prácticas institucionales orientadas al reconocimiento de la diversidad y a la garantía del derecho a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Aunque el sistema educativo colombiano ha promovido políticas y marcos normativos dirigidos a fortalecer la educación inclusiva, todavía se evidencian limitaciones relacionadas con el liderazgo institucional, la articulación entre actores educativos, la participación familiar y la implementación de estrategias organizacionales capaces de responder de manera efectiva a las necesidades de una población estudiantil diversa.

Desde la dimensión social, la investigación se justifica porque aborda una problemática vinculada con la equidad educativa, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad dentro del contexto escolar colombiano. El estudio permitirá visibilizar barreras institucionales, administrativas y organizacionales que afectan el desarrollo de procesos inclusivos en las instituciones educativas, especialmente en relación con la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La investigación también resulta relevante porque favorece la reflexión sobre la necesidad de consolidar prácticas de gestión directiva que promuevan

ambientes escolares basados en la convivencia, el respeto por la diferencia, la participación colectiva y la corresponsabilidad institucional. En concordancia con la UNESCO (2020), la educación inclusiva constituye un elemento fundamental para prevenir procesos de exclusión, discriminación y desigualdad social, garantizando mayores oportunidades de participación para todos los estudiantes.

De igual manera, el estudio se articula con los propósitos establecidos en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través del Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, particularmente con el desafío orientado a fortalecer una sociedad fundamentada en la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad. Asimismo, la investigación se articula con los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad), que insta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. En este contexto, la investigación contribuirá a reflexionar sobre la responsabilidad de las instituciones educativas en la construcción de escenarios escolares más democráticos e inclusivos.

En el plano práctico, la investigación aportara elementos orientadores para el fortalecimiento de los procesos de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato. Los hallazgos derivados del estudio podrán servir de apoyo a directivos docentes, coordinadores, orientadores escolares y equipos institucionales en la formulación de estrategias organizacionales orientadas a mejorar el liderazgo institucional, la comunicación, la convivencia escolar, la participación familiar y la atención educativa a estudiantes con NEE.

Asimismo, el estudio permitirá identificar dinámicas organizacionales y categorías relacionadas con el clima institucional que pueden contribuir al diseño de acciones administrativas orientadas a favorecer prácticas pedagógicas inclusivas y mecanismos institucionales de acompañamiento, seguimiento y permanencia estudiantil. En consecuencia, la investigación representa un aporte práctico para el fortalecimiento de procesos de inclusión educativa en contextos escolares de bachillerato.

Desde la perspectiva teórica, la investigación se justifica por su contribución a la comprensión de la gestión directiva inclusiva desde la visión administrativa de la Teoría del Clima Organizacional. El estudio integrara categorías relacionadas con liderazgo, relaciones humanas, comunicación institucional, cultura organizacional y participación educativa, permitiendo ampliar la comprensión de las dinámicas organizacionales que inciden en los procesos de inclusión educativa.

En este sentido, la investigación busca configurar un modelo teórico orientador sustentado en las experiencias y significados construidos por los actores educativos, aportando elementos conceptuales para el análisis de la inclusión educativa desde una perspectiva organizacional e interpretativa. Autores como Brunet (2011) y Hoy y Miskel (2013) reconocen que el clima organizacional influye significativamente en las relaciones institucionales, el desempeño organizacional y la convivencia escolar, elementos esenciales para el fortalecimiento de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

Igualmente, los aportes de Mel Ainscow (2020) permitirán reconocer que las instituciones inclusivas requieren procesos de liderazgo y gestión capaces de responder a la diversidad estudiantil mediante prácticas organizacionales colaborativas y participativas.

Metodológicamente, la investigación se sustenta en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, permitiendo comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos respecto a la gestión directiva inclusiva en instituciones de bachillerato.

Este abordaje metodológico favorece la aproximación profunda al fenómeno estudiado, reconociendo la subjetividad, las vivencias y las interacciones sociales presentes en los contextos escolares. Asimismo, permite interpretar las dinámicas organizacionales desde la perspectiva de los propios actores educativos, posibilitando la identificación de categorías emergentes.

En consecuencia, la investigación aportara una ruta metodológica pertinente para el análisis comprensivo de fenómenos educativos vinculados con la inclusión y la gestión institucional, favoreciendo la construcción de conocimientos contextualizados sobre la realidad educativa de las instituciones de bachillerato en Colombia.

MOMENTO II

TRAVESÍA DEL SABER: FUNDAMENTOS PARA COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA

Marco referencial

En toda investigación, en particular a nivel doctoral y educativo, es esencial el marco teórico referencial. De acuerdo con Fidias Arias (2006), es el conjunto de teorías, perspectivas conceptuales y antecedentes que respaldan y guían el progreso de la investigación. Su propósito es proporcionar una base firme desde la que se pueda analizar el fenómeno examinado y orientar la formulación de las preguntas de investigación o hipótesis. En este contexto, el marco teórico no únicamente estructura el conocimiento existente, sino que también funciona como una plataforma epistemológica que posibilita posicionar la investigación dentro de una tradición académica específica, esclarecer las categorías analíticas y establecer los referentes conceptuales que aportan coherencia a toda la indagación.

El marco teórico de este estudio, que utiliza la teoría del clima organizacional para desarrollar un modelo teórico de gestión directiva inclusiva en centros de bachillerato, se dividirá en tres partes esenciales. La primera sección se refiere a los antecedentes de la investigación, en la cual se analizarán estudios anteriores que hayan tratado asuntos vinculados con la gestión directiva, la inclusión educativa y las dinámicas institucionales. La segunda es la Base Teórica, donde se expondrán las teorías, conceptos y categorías fundamentales para entender cómo se relacionan el clima organizacional y la inclusión desde una óptica administrativa y de formación.

Por último, la Base Legal posibilitará el análisis de las regulaciones, políticas y lineamientos educativos que norman y guían la gestión directiva inclusiva en Colombia. Esto proporcionará un marco regulador que fundamenta y sitúa la propuesta teórica en el entramado institucional nacional. Estas tres partes, que se integran de forma coherente, forman la estructura conceptual que facilitará una comprensión más profunda del problema analizado y el progreso hacia la formulación de una propuesta teórica rigurosa y adecuada.

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes de la investigación son parte esencial del marco teórico de una tesis doctoral, porque ofrecen un análisis de investigaciones anteriores que se ocupan de asuntos parecidos o vinculados con el estudio actual. Los antecedentes en esta investigación son útiles para contextualizar la problemática que se está investigando, proporcionar un marco de comparación, señalar lagunas en el conocimiento y resaltar perspectivas teóricas o metodológicas empleadas en estudios anteriores.

Estos antecedentes posibilitan situar el trabajo en un ámbito académico más extenso y garantizar que la propuesta se sustente sobre una base firme de saberes ya establecidos. Este título mostrará antecedentes a nivel nacional e internacional que tratan sobre el clima organizacional y la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas, con el propósito de respaldar y orientar el crecimiento del modelo teórico sugerido en la investigación.

Antecedentes internacionales

La investigación desarrollada por Chen et al (2023), la cual lleva por nombre: ***Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de escuelas*** primarias en Costa Rica. Constituye

un antecedente significativo para comprender la relación entre el perfil directivo y la promoción de entornos educativos inclusivos. Su estudio, de naturaleza cualitativa y sustentado en un diseño de casos múltiples, examinó en profundidad a seis directores de centros educativos costarricenses, utilizando entrevistas semiestructuradas. Los autores demostraron que la actuación de los directores se centra en dos elementos fundamentales: la educación profesional, que abarca el conjunto de conocimientos y actualizaciones requeridas para manejar la inclusión, y los factores intrínsecos relacionados con la vocación, las convicciones, la sensibilidad social y la experiencia acumulada en contextos educativos variados. Los resultados mostraron una preocupante brecha en la actualización profesional sobre educación inclusiva, lo que tiene un impacto en la habilidad de los directores para dirigir acciones coherentes, estratégicas y constantes a favor de la inclusión. Esto crea restricciones para establecer prácticas institucionales que se adapten a la diversidad estudiantil.

Desde este punto de vista, el estudio enfatiza que para crear una cultura organizativa equitativa, democrática y enfocada en respetar las diferencias, es esencial fortalecer las habilidades inclusivas del personal directivo. La relevancia de esta referencia previa para la investigación doctoral se debe a que proporciona un marco interpretativo robusto acerca de cómo las cualidades personales y profesionales de los líderes institucionales afectan la formación del clima organizacional, lo cual a su vez tiene un impacto en la inclusión educativa.

La realidad de Costa Rica hace posible detectar paralelismos significativos con la situación en Colombia, donde la gestión directiva en centros de bachillerato tiene un rol fundamental en el ingreso, la permanencia y la participación activa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Así, las contribuciones de esta investigación no solo destacan la

relevancia del liderazgo escolar como agente de cambio, sino que también apoyan el desarrollo de un modelo teórico destinado a robustecer la gestión directiva inclusiva en contextos educativos que requieren respuestas integrales, éticas y situadas.

La investigación doctoral titulada ***"Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva",*** desarrollada por García y Chen (2024), es un referente importante para entender la función de la gestión directiva en el establecimiento de ambientes educativos que sean inclusivos. El objetivo del estudio fue examinar las prácticas administrativas y curriculares que los directores de escuelas de Costa Rica han llevado a cabo en sus centros educativos con el fin de reforzar la inclusión. En cuanto a la metodología, se utilizó un enfoque mixto que combinó un diseño cuantitativo no experimental con el uso de un cuestionario en línea aplicado a 146 directores y una parte cualitativa basada en estudios de casos. Para esta última, se realizaron entrevistas estructuradas a seis directores y cuatro grupos focales con profesores. El estudio de los datos facilitó la detección de nueve buenas prácticas gerenciales relacionadas con la promoción de la inclusión. Estas acciones fueron más allá del terreno curricular e incluyeron medidas administrativas, participativas y organizacionales que propician el acceso, la permanencia y la participación activa del alumnado.

Los autores resaltan en sus conclusiones que el fortalecimiento de estas prácticas se apoya, en gran parte, en la participación activa y corresponsable de todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual es un componente crucial para establecer una cultura institucional inclusiva. Este antecedente es especialmente relevante para la presente investigación doctoral porque ilustra de qué manera las decisiones de la dirección, las tácticas de gestión y la coordinación entre escuela, familia y profesores tienen un impacto directo en el clima organizacional y en la realización de procesos

inclusivos. Asimismo, los hallazgos brindan bases teóricas y metodológicas que facilitan entender la relevancia de un liderazgo escolar eficaz, consciente de la diversidad y enfocado en la equidad. Estas características se vislumbran como cruciales al analizar y construir un modelo teórico de gestión directiva inclusiva para el contexto colombiano, sobre todo en instituciones de bachillerato.

La tesis desarrollada por Arteaga (2025) la cual lleva por título “Gestión directiva y clima organizacional en unas instituciones educativas públicas del Rímac y Los Olivos, 2025”, constituye un antecedente relevante para la presente investigación debido a que aborda dos categorías centrales estrechamente vinculadas con el objeto de estudio: la gestión directiva y el clima organizacional en instituciones educativas públicas. Aunque el estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo correlacional y la presente investigación se orienta desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, ambas investigaciones coinciden en reconocer la importancia de la gestión directiva como elemento determinante en la configuración de ambientes institucionales favorables para el desarrollo educativo.

La investigación de Arteaga tuvo como propósito determinar la relación existente entre la gestión directiva y el clima organizacional en instituciones educativas públicas de Rímac y Los Olivos durante el año 2025. Para ello, utilizó un enfoque cuantitativo de tipo básico, con diseño no experimental, nivel correlacional y corte transversal, aplicando encuestas a 52 docentes de educación básica regular. Los resultados evidenciaron una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables ($r = 0.807$; $p = 0.000$), concluyendo que una adecuada gestión directiva favorece significativamente el clima organizacional institucional.

Este antecedente resulta importante para la presente investigación porque aporta evidencia empírica sobre la estrecha relación entre las prácticas de gestión directiva y las dinámicas organizacionales dentro de las instituciones educativas. Asimismo, valida teóricamente la relevancia del clima organizacional como categoría fundamental para comprender el funcionamiento institucional y las condiciones que favorecen procesos educativos de calidad.

En relación con la presente tesis, el estudio de Arteaga ofrece un soporte conceptual importante, ya que confirma que las acciones de liderazgo, coordinación y direccionamiento institucional influyen directamente en las percepciones organizacionales de los actores educativos. Sin embargo, la investigación actual se diferencia de dicho antecedente porque no busca medir estadísticamente la relación entre variables, sino comprender e interpretar las experiencias, significados y dinámicas asociadas a la gestión directiva inclusiva desde la perspectiva administrativa de la Teoría del Clima Organizacional.

De igual manera, mientras la tesis se centró en establecer correlaciones entre gestión directiva y clima organizacional, la presente investigación amplía el análisis hacia el campo de la inclusión educativa, incorporando categorías relacionadas con diversidad, participación, liderazgo inclusivo y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En este sentido, el antecedente contribuye a fundamentar la pertinencia de estudiar el clima organizacional como eje estratégico para la consolidación de prácticas institucionales inclusivas en instituciones educativas de bachillerato.

Por otra parte, El artículo ***"Gestión directiva y clima organizacional en las Instituciones Educativas de América Latina"*** desarrollado por Vera et al (2020) constituye un antecedente teórico relevante para la presente

investigación, debido a que aborda dos categorías centrales estrechamente vinculadas con el objeto de estudio: la gestión directiva y el clima organizacional en instituciones educativas latinoamericanas.

La investigación corresponde a un estudio de revisión documental orientado a analizar cómo se ha desarrollado la gestión directiva y el clima organizacional en distintos países de América Latina, específicamente en Perú, Chile, Colombia y Brasil. Para ello, los autores realizaron consultas en bases de datos académicas como Scielo, Dialnet y Google Académico, revisando investigaciones publicadas entre los años 2001 y 2020. El estudio permitió identificar aportes teóricos, dificultades institucionales y vacíos investigativos relacionados con la gestión educativa y las dinámicas organizacionales en el contexto escolar latinoamericano.

Uno de los principales aportes de este antecedente radica en reconocer que la gestión directiva y el clima organizacional constituyen factores determinantes para el funcionamiento institucional y la calidad educativa. Los autores sostienen que los contextos educativos contemporáneos exigen nuevas formas de liderazgo, administración y participación institucional capaces de responder a las transformaciones sociales y educativas actuales. Asimismo, plantean la necesidad de implementar políticas educativas y estrategias innovadoras que favorezcan ambientes organizacionales más participativos, dinámicos e inclusivos.

En relación con la presente tesis, este estudio resulta importante porque fortalece conceptualmente la comprensión de la gestión directiva desde una perspectiva organizacional y reconoce el clima institucional como un elemento esencial en los procesos educativos. Además, aporta una visión latinoamericana del fenómeno, permitiendo contextualizar las problemáticas asociadas al liderazgo educativo, la administración escolar y las dinámicas

institucionales dentro de escenarios educativos caracterizados por desafíos relacionados con la calidad, la inclusión y la transformación organizacional.

No obstante, aunque la investigación analiza ampliamente la relación entre gestión directiva y clima organizacional, presenta diferencias significativas respecto al presente estudio. En primer lugar, se trata de una revisión documental de carácter descriptivo, mientras que la investigación actual se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada. En segundo lugar, el artículo no profundiza específicamente en la gestión directiva inclusiva ni en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), aspecto que constituye el núcleo central de la presente investigación doctoral.

En consecuencia, este antecedente aporta bases teóricas importantes para comprender la influencia del clima organizacional en las prácticas de gestión educativa, pero la presente investigación amplía dicho análisis al incorporar la dimensión inclusiva, las experiencias subjetivas de los actores educativos y la construcción de un modelo teórico orientado hacia la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia.

La investigación desarrollada por Medina (2020) en la Universidad Católica de Córdoba, titulada *La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas de la Provincia de Córdoba, localidades de Sierras Chicas, en el período comprendido entre el 2019-2020*, constituye un antecedente investigativo de gran relevancia para la presente tesis doctoral, debido a que aborda directamente la gestión directiva en escenarios educativos inclusivos. El estudio tuvo como propósito indagar las características de la gestión directiva en relación con las dimensiones de cultura, política y práctica en instituciones educativas inclusivas de nivel primario y secundario, tanto de

gestión estatal como privada, pertenecientes a las localidades de Sierras Chicas de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos y equipos de gestión institucional, además de la aplicación del cuestionario número uno correspondiente al Índice de Inclusión y el análisis documental. Este abordaje permitió comprender las dinámicas organizacionales y las prácticas institucionales relacionadas con la inclusión educativa, a partir de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de gestión escolar.

Los resultados obtenidos evidenciaron que las instituciones participantes otorgaban especial importancia a la coordinación entre los miembros del equipo directivo, la organización de recursos y apoyos, las relaciones interpersonales, la comunicación institucional, el trabajo colaborativo y las condiciones de accesibilidad dentro de las escuelas. Asimismo, el estudio destacó que los valores y principios institucionales desempeñan un papel fundamental en la consolidación de culturas escolares inclusivas, favoreciendo la participación y el bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa.

En relación con la presente investigación doctoral, este antecedente resulta significativo porque reconoce que la gestión directiva inclusiva trasciende las funciones administrativas tradicionales y se vincula estrechamente con aspectos organizacionales, relacionales y culturales que influyen en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. De igual manera, la investigación de Medina aporta elementos conceptuales importantes para comprender cómo las dinámicas institucionales, la comunicación y el liderazgo

pueden favorecer procesos de inclusión educativa dentro de las instituciones escolares.

Además, este antecedente guarda relación con la presente tesis debido a que ambas investigaciones se interesan por comprender las prácticas de gestión directiva orientadas a la inclusión y reconocen la importancia de las relaciones humanas, el trabajo colaborativo y la cultura institucional en la construcción de ambientes educativos inclusivos. Igualmente, las dos investigaciones comparten afinidad metodológica al desarrollar aproximaciones cualitativas centradas en las experiencias y significados construidos por los actores educativos.

No obstante, la presente investigación se diferencia del estudio realizado por Medina porque incorpora específicamente la perspectiva administrativa de la Teoría del Clima Organizacional como fundamento para la configuración de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia. Asimismo, el estudio actual se orientó desde la Teoría Fundamentada, buscando interpretar las experiencias y significados construidos por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en torno a la gestión directiva inclusiva y las dinámicas organizacionales relacionadas con la inclusión educativa.

Por lo tanto, el trabajo de Medina representa un antecedente investigativo importante para la presente tesis, debido a que fortalece la comprensión de la gestión directiva inclusiva como un proceso organizacional sustentado en la interacción humana, los valores institucionales, la comunicación y las prácticas escolares orientadas al reconocimiento de la diversidad y la participación educativa.

La investigación desarrollada por Miranda (2021), titulada *Gestión directiva y su relación con el clima organizacional en la Institución Educativa 5003, Virgen de la Inmaculada Concepción, Callao-Cercado*, representa un antecedente investigativo pertinente para la presente tesis doctoral, dado que examina la relación entre la gestión directiva y el clima organizacional dentro del contexto educativo. El propósito central del estudio consistió en determinar la relación existente entre ambas variables en la Institución Educativa 5003 Virgen de la Inmaculada Concepción, ubicada en Callao-Cercado, planteando como hipótesis la existencia de una relación significativa entre la gestión directiva y el clima organizacional institucional.

En cuanto al abordaje metodológico, la investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con alcance correlacional. La población y muestra estuvieron conformadas por 54 docentes pertenecientes a la modalidad educativa de adultos en los niveles de primaria y secundaria. Para la recolección de la información se emplearon técnicas psicométricas y de fichaje, las cuales permitieron medir objetivamente las variables asociadas a la gestión directiva y el clima organizacional.

Entre los aspectos relevantes del estudio, el autor destacó que durante la revisión de antecedentes no identificó investigaciones similares relacionadas específicamente con la correlación entre gestión directiva y clima organizacional en el contexto abordado, razón por la cual consideró que su investigación poseía un carácter innovador. A partir de los resultados obtenidos, se evidenció que las prácticas de gestión directiva guardan estrecha relación con las percepciones organizacionales y el ambiente institucional dentro de las escuelas.

Bajo esta perspectiva, el antecedente resulta significativo para la presente investigación porque reafirma la importancia del clima organizacional

como una categoría esencial para comprender las dinámicas institucionales y las relaciones humanas que se configuran dentro de las organizaciones educativas. Asimismo, el estudio fortalece la idea de que las acciones desarrolladas por los directivos influyen de manera importante en la convivencia institucional, el desempeño organizacional y las percepciones de los actores educativos.

Por otra parte, existe afinidad temática entre la investigación de Miranda y la presente tesis doctoral, ya que ambas reconocen la gestión directiva como un componente estratégico en el fortalecimiento institucional y en la construcción de ambientes escolares favorables. De igual forma, los dos estudios coinciden en considerar el clima organizacional como un elemento que impacta directamente las dinámicas educativas y organizacionales de las instituciones escolares.

Sin embargo, la presente investigación se distancia metodológica y conceptualmente del estudio de Miranda. Mientras dicho antecedente se orientó hacia la medición estadística de la relación entre variables desde un enfoque cuantitativo correlacional, el estudio actual se desarrolló bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, orientado a comprender las experiencias, significados y vivencias de los actores educativos en torno a la gestión directiva inclusiva.

Aunado a ello, la presente tesis incorpora la inclusión educativa como eje central de análisis, particularmente en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), aspecto que no fue abordado directamente en la investigación de Miranda. Del mismo modo, el estudio actual integra la perspectiva administrativa de la Teoría del Clima Organizacional para la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia.

Por consiguiente, la investigación de Miranda constituye un antecedente importante para el desarrollo de la presente tesis doctoral, debido a que aporta fundamentos empíricos y conceptuales relacionados con la interacción entre gestión directiva y clima organizacional, contribuyendo a sustentar la pertinencia de analizar dichas categorías en el marco de los procesos de inclusión y transformación educativa.

Antecedentes Nacionales

Delgadillo (2024) desarrolló la investigación doctoral titulada **"*Orientaciones Pedagógicas para los Docentes sobre Educación Inclusiva desde la Realidad de los Estudiantes con Diversas Condiciones de Discapacidad en el Contexto Colombiano"*,** cuyo objetivo principal fue establecer una serie de pautas pedagógicas dirigidas a los maestros para fomentar la inclusión de alumnos con diversas discapacidades en el sistema educativo de Colombia. La escritora utilizó una perspectiva etnográfica cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y observaciones directas de las políticas educativas más relevantes a nivel nacional en términos de inclusión. La investigación se llevó a cabo con la colaboración de profesores de distintas áreas y de instituciones situadas en diversas zonas del país, lo cual facilitó la recopilación de un extenso e ilustrativo conjunto de datos acerca de las prácticas, limitaciones y puntos de vista del profesorado.

Los descubrimientos demostraron que, en la práctica, existe una brecha importante entre las políticas educativas inclusivas y su implementación real en las instituciones. Delgadillo Ríos indica que muchos maestros no tienen la formación especializada necesaria para tratar de manera adecuada a los alumnos con discapacidad, aunque el marco normativo colombiano fomenta la educación inclusiva. La escasez de recursos didácticos, la ausencia de apoyo

institucional y las restricciones en infraestructura contribuyen a empeorar esta situación. Además, el análisis muestra que la comprensión de la inclusión a menudo se limita a mínimos ajustes, sin progresar hacia una perspectiva integral que fomente el aprendizaje significativo y la participación total de todos los alumnos.

La autora subraya en sus conclusiones que, para incluir a los alumnos con discapacidad en la educación, es necesario realizar cambios significativos tanto en la capacitación inicial como continua de los docentes y también reforzar los recursos pedagógicos, tecnológicos y humanos presentes en las instituciones. Por ende, sugiere un conjunto de directrices pedagógicas que se fundamentan en la realidad contextual observada y tienen como objetivo guiar a los maestros en la implementación de estrategias inclusivas que sean consistentes con las necesidades particulares de sus alumnos. Estos lineamientos se establecen como una guía efectiva para vencer las barreras de tipo organizativo, metodológico y actitudinal que impiden el acceso a una educación inclusiva.

Es relevante destacar que este estudio tiene particular importancia para el presente trabajo, ya que brinda una comprensión detallada del contexto colombiano en términos de inclusión educativa, a pesar de enfocarse en la dimensión pedagógica. Sus contribuciones posibilitan identificar los retos a los que se enfrenta el personal docente y las demandas que recaen sobre la gestión directiva con el fin de asegurar condiciones organizativas que propicien un ambiente institucional inclusivo.

Asimismo, brinda pruebas específicas acerca de las barreras formativas y estructurales que la dirección escolar necesita abordar para fomentar prácticas inclusivas consistentes con los principios de participación y equidad. Así, se convierte en un referente crítico que ayuda a entender la importancia de

robustecer la administración institucional para cambiar las dinámicas escolares y asegurar una educación genuinamente inclusiva.

Por otra parte, Ramírez (2020) desarrolló la tesis doctoral titulada "*La Educación Inclusiva en la Provincia de Márquez, Departamento de Boyacá – Colombia"*, su objetivo principal fue examinar cómo se están aplicando las políticas de educación inclusiva en los centros educativos públicos de esa provincia y sugerir medidas para mejorar la atención a la diversidad en entornos escolares que presentan características socioculturales muy específicas.

La investigación se basa en un método etnográfico y está orientada desde un enfoque cualitativo, lo que posibilitó entender, desde una perspectiva interpretativa, las dinámicas institucionales que promueven o dificultan la inclusión. Para recolectar información, el escritor llevó a cabo entrevistas con alumnos, maestros y administradores. Además, completó esta labor revisando de manera minuciosa los Manuales de Convivencia y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las entidades elegidas. Se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo riguroso de los datos de los centros educativos seleccionados, que están situados en distintas localidades.

Los resultados muestran que la inclusión educativa en la provincia de Márquez está progresando de manera restringida, principalmente porque no hay suficientes recursos pedagógicos, tecnológicos y humanos y porque el personal docente y directivo no está capacitado en cuestiones de inclusión. Ramírez Valbuena demuestra que, a pesar de que los PEI y los manuales de convivencia incluyen directrices dirigidas a la atención de la diversidad, su implementación es incompleta y no satisface totalmente las necesidades auténticas del alumnado. De acuerdo con el autor, esta disparidad entre la formulación normativa y su implementación real es uno de los retos más

importantes para asegurar una educación inclusiva que va más allá de la formalidad en términos documentales y se afirme en las prácticas diarias del trabajo escolar.

El escritor subraya en sus conclusiones la necesidad de contextualizar y ajustar las políticas de inclusión a los rasgos socioculturales de cada comunidad educativa, con el fin de que su implementación sea apropiada y se ajuste a las especificidades territoriales. Además, enfatiza la importancia de reforzar la educación del profesorado a través de procesos de capacitación particulares, así como de poner en marcha herramientas pedagógicas que favorezcan un abordaje eficaz de la diversidad. Estas sugerencias tienen como objetivo reducir las disparidades entre la realidad en las escuelas y la regulación, así como progresar hacia una inclusión educativa completa.

Esta investigación es particularmente relevante para el presente estudio, pues analiza a fondo los retos que afrontan las entidades de Colombia al poner en práctica políticas inclusivas. Sus contribuciones facilitan la comprensión de cómo las dinámicas dentro de la organización, la gestión directiva y las condiciones estructurales tienen un impacto en el establecimiento de entornos educativos inclusivos. Asimismo, las sugerencias vinculadas a la adaptación de los PEI y los manuales de convivencia se convierten en referentes estratégicos para reforzar el clima organizacional en instituciones de bachillerato, proporcionando componentes cruciales para crear un modelo de gestión directiva que esté alineado con los principios de equidad, participación y atención a la diversidad.

La investigación titulada *Aportes a la gestión directiva para el mejoramiento de la educación inclusiva en la Institución Educativa Técnica Simón Bolívar de la ciudad de Ibagué*, desarrollada por Agudelo et al (2024) en la Universidad del Tolima, constituye un antecedente investigativo altamente

pertinente para la presente tesis doctoral, debido a que aborda la relación entre gestión directiva y educación inclusiva desde la perspectiva del liderazgo institucional y los procesos de mejoramiento escolar. El estudio tuvo como propósito analizar las políticas y prácticas de educación inclusiva implementadas en la Institución Educativa Técnica Simón Bolívar de la ciudad de Ibagué, tomando como referencia las acciones de seguimiento y evaluación orientadas a identificar aspectos susceptibles de fortalecimiento para la formulación de planes de mejora institucional.

En relación con el abordaje metodológico, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando el análisis documental de instrumentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y otros documentos de gestión escolar. Del mismo modo, se aplicaron cuestionarios a docentes, directivos docentes, estudiantes con condiciones diversas y padres de familia, permitiendo recoger percepciones relacionadas con las políticas institucionales inclusivas, la participación de la comunidad educativa y las prácticas orientadas al bienestar estudiantil y a la relación familia-escuela.

Entre los hallazgos más relevantes, los autores identificaron que la institución educativa contaba con políticas de inclusión alineadas con las disposiciones nacionales en materia de educación inclusiva. No obstante, se evidenciaron oportunidades de mejora especialmente en la articulación entre la familia y la escuela, así como en el fortalecimiento de procesos institucionales orientados a la atención de la diversidad. A partir de estos resultados, la investigación propuso estrategias sustentadas en el liderazgo directivo y en la participación de toda la comunidad educativa, con el propósito de fortalecer procesos de inclusión y promover condiciones de igualdad educativa.

Desde esta perspectiva, el antecedente resulta significativo para la presente investigación porque reconoce que la gestión directiva desempeña un papel determinante en la consolidación de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas. Asimismo, el estudio resalta la importancia del liderazgo institucional, la participación colectiva y las dinámicas organizacionales como factores que influyen directamente en la calidad de los procesos inclusivos y en la construcción de ambientes escolares favorables para la diversidad.

De igual forma, la investigación guarda estrecha relación con la presente tesis doctoral debido a que ambas investigaciones abordan la inclusión educativa desde la gestión institucional y reconocen la necesidad de fortalecer procesos organizacionales orientados a garantizar la participación, permanencia y bienestar de estudiantes con necesidades educativas diversas. Igualmente, los dos estudios coinciden en valorar el papel de la comunidad educativa y la articulación entre los distintos actores escolares como elementos esenciales para el desarrollo de prácticas inclusivas sostenibles.

Sin embargo, la presente investigación amplía el análisis desarrollado por los autores, debido a que incorpora específicamente la perspectiva administrativa de la Teoría del Clima Organizacional como fundamento para la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia. Además, el estudio actual profundizó en la comprensión de las experiencias, significados y percepciones construidas por los actores educativos desde la Teoría Fundamentada, orientado a interpretar las dinámicas organizacionales relacionadas con la inclusión educativa.

En consecuencia, este antecedente aporta fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos relevantes para la presente tesis doctoral,

especialmente en lo relacionado con el liderazgo directivo, la formulación de estrategias institucionales inclusivas y la importancia de fortalecer la relación entre escuela, familia y comunidad educativa en los procesos de atención a la diversidad.

Base Teórica

Este segmento constituye el fundamento analítico y conceptual que respalda la investigación, proporcionando los marcos teóricos, las construcciones y las referencias primordiales para entender la gestión directiva inclusiva en centros educativos de bachillerato desde el enfoque de la Teoría del clima organizacional. La base teórica posibilita el análisis del estudio, la identificación de los factores fundamentales que impactan en la práctica directiva y el examen de cómo se entrelazan los principios pedagógicos y administrativos para promover un entorno educativo inclusivo y participativo.

En esta área se tratarán los fundamentos de la inclusión educativa, tanto históricos como actuales, los procesos y dimensiones que la conforman, además del clima organizacional y su vínculo con el manejo directivo. Asimismo, se expondrá un marco conceptual que reúne la interacción entre los directivos, los profesores y la comunidad educativa, constituyendo las bases para el desarrollo del modelo teórico que orienta este estudio. La presentación está diseñada para que sea fácil entender los conceptos, su aplicabilidad en Colombia y su importancia para desarrollar estrategias inclusivas en la escuela.

Desarrollo organizacional en instituciones educativas

El desarrollo organizacional constituye un enfoque teórico y administrativo orientado a promover procesos de transformación institucional mediante estrategias de cambio planificado, participación colectiva y

fortalecimiento de las relaciones humanas dentro de las organizaciones. Su propósito principal radica en mejorar el funcionamiento organizacional a partir de la optimización de la cultura institucional, la comunicación, el liderazgo y los procesos de interacción entre los miembros de la organización. En el contexto educativo, este enfoque adquiere especial relevancia debido a que las instituciones escolares enfrentan constantemente desafíos asociados a la calidad educativa, la inclusión, la convivencia y la adaptación a las demandas sociales contemporáneas.

Desde los aportes iniciales de Kurt Lewin (1951), el desarrollo organizacional se fundamenta en la necesidad de comprender las dinámicas grupales y los procesos de cambio dentro de las organizaciones. Lewin planteó que toda transformación institucional implica modificar comportamientos, prácticas y estructuras organizativas mediante procesos de descongelamiento, cambio y recongelamiento, permitiendo que las organizaciones evolucionen hacia nuevas formas de funcionamiento. Esta perspectiva resulta pertinente para el ámbito educativo, dado que las instituciones escolares requieren procesos permanentes de ajuste y transformación para responder a las necesidades de una población estudiantil diversa.

Posteriormente, Bennis (1969) definió el desarrollo organizacional como una “estrategia educativa orientada al cambio organizacional planificado, sustentada en la participación, la cooperación y el fortalecimiento de las capacidades institucionales” (pág. 28). Desde esta perspectiva, las organizaciones no deben comprenderse únicamente como estructuras administrativas, sino como sistemas humanos dinámicos donde las relaciones interpersonales, el liderazgo y la comunicación influyen significativamente en el logro de los objetivos institucionales.

En relación con el desarrollo organizacional, Chiavenato (2007) sostiene que este constituye que “es un proceso sistemático y planificado orientado al cambio institucional, cuyo propósito fundamental es mejorar la eficacia organizacional y fortalecer la calidad de vida dentro de las organizaciones” (pág. 55). Para el autor, el desarrollo organizacional no se limita exclusivamente a modificar estructuras administrativas, sino que implica transformar integralmente las dinámicas humanas, culturales y organizativas que configuran el funcionamiento institucional. Desde esta perspectiva, las organizaciones son entendidas como sistemas sociales abiertos, dinámicos y en permanente interacción con su entorno, razón por la cual requieren adaptarse continuamente a las transformaciones sociales, culturales y educativas.

Chiavenato explica que el desarrollo organizacional se fundamenta en la necesidad de fortalecer las relaciones humanas, la comunicación interna, el liderazgo participativo y la cooperación entre los miembros de la organización. Según el autor, los procesos institucionales alcanzan mayores niveles de efectividad cuando las personas participan activamente en la toma de decisiones y cuando existe un clima organizacional basado en la confianza, el respeto y la integración colectiva. En consecuencia, el desarrollo organizacional promueve modelos de gestión centrados en la participación, la motivación y el compromiso institucional como mecanismos para generar cambios sostenibles dentro de las organizaciones.

Asimismo, el autor plantea que uno de los elementos esenciales del desarrollo organizacional es la transformación de la cultura institucional, entendida como el conjunto de valores, creencias, normas y prácticas compartidas por los miembros de la organización. Desde esta perspectiva, los cambios organizacionales verdaderamente efectivos no ocurren únicamente mediante disposiciones normativas o reformas estructurales, sino a través de

procesos que permitan modificar las percepciones, actitudes y formas de interacción de los actores institucionales. Esto resulta especialmente significativo en el contexto educativo, donde las dinámicas escolares están profundamente influenciadas por las relaciones humanas, el liderazgo directivo y las prácticas institucionales cotidianas.

En el ámbito de las instituciones educativas, los planteamientos de Chiavenato adquieren gran relevancia debido a que las escuelas requieren procesos permanentes de adaptación y transformación para responder a las demandas de inclusión, calidad educativa y atención a la diversidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo organizacional permite comprender que la consolidación de una gestión directiva inclusiva depende no solo de la existencia de políticas educativas, sino también de la capacidad institucional para construir ambientes organizacionales favorables, fortalecer el trabajo colaborativo y promover culturas escolares inclusivas.

De igual manera, Chiavenato enfatiza que el liderazgo constituye un componente fundamental dentro de los procesos de desarrollo organizacional. El directivo, desde esta visión, deja de ser únicamente un administrador de recursos para convertirse en un agente de transformación institucional capaz de orientar cambios, promover la participación colectiva y fortalecer procesos de innovación organizacional. En consecuencia, la gestión directiva adquiere un papel estratégico en la construcción de instituciones educativas más democráticas, participativas e inclusivas.

Bajo esta lógica, el desarrollo organizacional se vincula directamente con la presente investigación doctoral, debido a que la propuesta de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva implica necesariamente procesos de transformación institucional sustentados en el fortalecimiento del clima organizacional, la cultura escolar y las relaciones humanas dentro de las

instituciones educativas de bachillerato. Así, los aportes de Chiavenato permiten comprender que la inclusión educativa no puede consolidarse únicamente desde el plano normativo, sino que requiere cambios organizacionales profundos orientados a promover prácticas institucionales coherentes con los principios de equidad, participación y respeto por la diversidad.

En las instituciones educativas, el desarrollo organizacional se relaciona estrechamente con la capacidad de los equipos directivos para liderar procesos de innovación y transformación institucional orientados al mejoramiento continuo. Esto implica que la gestión directiva debe promover mecanismos de participación, reflexión institucional y construcción colectiva que permitan fortalecer la cultura organizacional y responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, el liderazgo educativo adquiere un papel estratégico en la consolidación de procesos inclusivos y en la generación de ambientes escolares favorables para el aprendizaje y la convivencia.

Asimismo, el desarrollo organizacional guarda estrecha relación con la inclusión educativa, debido a que las instituciones escolares requieren transformar sus estructuras, prácticas y dinámicas organizacionales para garantizar la participación y atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La inclusión no depende únicamente de disposiciones normativas, sino también de la capacidad institucional para generar cambios organizacionales que favorezcan culturas escolares inclusivas, trabajo colaborativo y prácticas de gestión orientadas a la equidad y la diversidad.

En consecuencia, el desarrollo organizacional constituye un fundamento teórico relevante para la presente investigación, debido a que

permite comprender cómo las dinámicas administrativas, el liderazgo institucional, la cultura organizacional y el clima escolar influyen en la consolidación de procesos de gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato. Desde esta perspectiva, la transformación institucional se concibe como un proceso permanente orientado al fortalecimiento de prácticas organizacionales capaces de garantizar escenarios educativos más participativos, democráticos e inclusivos.

Teoría del clima organizacional de Rensis Likert

Una de las perspectivas más influyentes para entender cómo los miembros de una organización se comportan en función de las dinámicas internas es la Teoría del Clima Organizacional, formulada por Rensis Likert. Brunet (1999), quien fue citado por Quispe et al. (2023), afirma que "el comportamiento adoptado por los subordinados depende de manera directa del comportamiento que tienen los administradores y de las condiciones organizacionales que ellos perciben" (p. 40). Esta declaración posibilita reconocer que el clima organizacional no es un fenómeno aislado o abstracto, sino que es la consecuencia directa de las prácticas de dirección y de cómo son interpretadas por aquellos que ocupan posiciones subordinadas en la estructura institucional.

Desde este punto de vista, la teoría sostiene que el comportamiento laboral se forma a partir de la interacción entre dos dimensiones clave: por un lado, el estilo de comportamiento asumido por la administración, que abarca su nivel de participación, comunicación, apoyo y orientación; y por otro lado, las percepciones que los trabajadores desarrollan acerca de las condiciones presentes en su ambiente laboral. Estos puntos de vista incluyen aspectos como la estructura jerárquica, el nivel de pago, los métodos de supervisión, la consistencia en los procesos de toma de decisiones y la equidad en cómo se

reparten las responsabilidades. Además, los factores subjetivos relacionados con las características personales, actitudes, motivaciones y grados de satisfacción de los superiores y subordinados tienen un impacto.

Así, según la teoría presentada por Likert, el clima organizacional funciona como un mediador clave en la conducta de las personas en el entorno de trabajo. Es más probable que las personas desarrollen actitudes positivas hacia el trabajo y aumenten su compromiso y sentido de pertenencia cuando tienen percepciones favorables acerca de la administración y las condiciones institucionales. En cambio, los puntos de vista negativos o inconsistentes pueden dar lugar a resistencia al cambio, desmotivación, conflictos y una disminución del rendimiento. Por lo tanto, esta teoría enfatiza la importancia de examinar cómo se establece la conexión entre la dirección y el personal, teniendo en cuenta que el clima organizacional surge de la interpretación que los actores hacen del contexto estructural y administrativo en el que operan.

Cultura organizacional en instituciones educativas

De manera general, la cultura organizacional hace referencia al modo en que el entorno interno de una organización influye sobre las relaciones laborales, las conductas de sus integrantes y los niveles de desempeño institucional. Este concepto permite comprender cómo los valores, creencias, normas y prácticas compartidas condicionan la dinámica organizativa y orientan las formas de interacción entre los miembros de una institución.

El estudio de la cultura organizacional comenzó a consolidarse con mayor fuerza durante las últimas décadas del siglo XX, especialmente a partir de los aportes realizados por los consultores Tom Peters y Robert Waterman en la década de los ochenta. Estos autores incorporaron perspectivas antropológicas y psicosociales al análisis de las organizaciones, destacando la

importancia de los factores culturales en el funcionamiento institucional y en el comportamiento de las personas dentro de los ambientes laborales. Sus estudios permitieron reconocer que las organizaciones no solamente operan mediante estructuras formales, sino también a través de sistemas de significados compartidos que influyen en la productividad, la comunicación y las relaciones humanas.

No obstante, aunque el concepto alcanzó mayor desarrollo en las últimas décadas, desde comienzos del siglo XX distintos investigadores ya venían abordando aspectos relacionados con la dinámica organizacional, las relaciones humanas y el comportamiento institucional. Sin embargo, estas aproximaciones iniciales se caracterizaban por poseer enfoques fragmentados y poco sistemáticos. Con el transcurso del tiempo, diversos autores fueron integrando aportes provenientes de la psicología, la sociología y la administración, permitiendo la consolidación de los planteamientos contemporáneos sobre cultura organizacional.

Para el desarrollo de este ejercicio investigativo resulta fundamental analizar las características psicosociales y los comportamientos humanos presentes dentro de las organizaciones, debido a que estos emergen de la interacción permanente entre los individuos que conforman un grupo y participan en actividades comunes. En el contexto institucional, las relaciones interpersonales, las formas de comunicación, los valores compartidos y las dinámicas de convivencia influyen significativamente en el funcionamiento organizacional y en el logro de los objetivos colectivos.

En este sentido, la gestión de la cultura organizacional se convierte en un elemento estratégico para el fortalecimiento institucional, ya que permite promover condiciones favorables para la eficacia, la eficiencia, la innovación y la capacidad de adaptación frente a los cambios del entorno. Asimismo, una

adecuada gestión cultural contribuye a consolidar identidades organizacionales sólidas y a generar procesos diferenciadores que fortalecen el posicionamiento institucional en relación con otras organizaciones.

Particularmente en las instituciones educativas, la cultura organizacional adquiere especial relevancia debido a que las dinámicas humanas y las relaciones sociales condicionan el ambiente escolar, el liderazgo directivo y la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas. Por ello, comprender estos factores resulta esencial para analizar cómo las organizaciones educativas pueden fortalecer procesos de transformación institucional orientados hacia la inclusión, la participación y la mejora continua.

En correspondencia con lo anterior, resulta necesario precisar el concepto de cultura organizacional como categoría fundamental dentro del presente estudio. Diversos autores han abordado esta noción desde perspectivas administrativas, sociológicas y psicosociales, coincidiendo en que la cultura organizacional comprende el conjunto de valores, creencias, normas y prácticas que orientan el comportamiento de los miembros de una organización y configuran su identidad institucional.

Desde esta perspectiva, Schein (1988) señala que “la cultura organizacional está constituida por el conjunto de valores, necesidades, expectativas, creencias, políticas y normas que son compartidas y aceptadas por los integrantes de una organización” (pág. 9). Asimismo, el autor distingue diversos niveles que permiten comprender la complejidad de la cultura organizacional. En primer lugar, se encuentran los supuestos básicos, entendidos como creencias profundas que orientan la manera de percibir la realidad institucional; en segundo lugar, los valores e ideologías que sustentan las decisiones organizacionales; posteriormente, los artefactos culturales, tales como símbolos, historias, rituales y formas de comunicación; y

finalmente, las prácticas organizacionales que reflejan y materializan dichos valores e ideologías dentro de la dinámica institucional.

De acuerdo con Schein, estos componentes culturales se encuentran estrechamente relacionados y determinan la forma en que las organizaciones construyen sus procesos internos, establecen relaciones humanas y afrontan los cambios institucionales. En el contexto educativo, esta perspectiva resulta relevante debido a que las instituciones escolares desarrollan culturas particulares que inciden directamente en el liderazgo directivo, el clima organizacional y las prácticas de inclusión educativa.

Por otra parte, Chiavenato (2001) concibe la cultura organizacional como “un proceso planificado de transformación cultural y estructural orientado al fortalecimiento institucional” (pág. 35). El autor sostiene que las organizaciones requieren implementar modificaciones en sus estructuras, comportamientos, actitudes y valores con el propósito de adaptarse a los cambios, desafíos y demandas emergentes del entorno. Desde esta visión, la cultura organizacional no se entiende como un elemento estático, sino como un proceso dinámico de construcción colectiva que posibilita la innovación, el aprendizaje organizacional y la adaptación institucional.

Chiavenato enfatiza que los procesos de transformación organizacional implican esfuerzos educativos complejos dirigidos a modificar comportamientos y estructuras institucionales, favoreciendo ambientes organizacionales más participativos y eficientes. En consecuencia, la cultura organizacional se convierte en un elemento estratégico para promover cambios institucionales sostenibles y fortalecer la capacidad de las organizaciones para responder a contextos sociales y educativos en constante transformación.

Estas concepciones adquieren especial importancia en el ámbito educativo, debido a que las instituciones escolares requieren desarrollar culturas organizacionales orientadas hacia la participación, la convivencia, la equidad y la inclusión. Desde esta perspectiva, comprender la cultura organizacional permite analizar cómo las prácticas institucionales, los estilos de liderazgo y las relaciones humanas influyen en la consolidación de procesos de gestión directiva inclusiva dentro de las instituciones educativas.

En relación con esta categoría, Delgado (1990) plantea que la cultura constituye:

> Una configuración de conductas aprendidas cuyos elementos son compartidos y transmitidos entre los miembros de una comunidad. Desde esta perspectiva, la cultura organizacional se construye mediante procesos de interacción social que permiten consolidar formas comunes de pensamiento, comportamiento y actuación dentro de una institución.

En consecuencia, las organizaciones desarrollan patrones culturales que orientan las relaciones humanas, las prácticas institucionales y las dinámicas de convivencia entre sus integrantes.

Esta visión permite comprender que la cultura organizacional no surge de manera espontánea, sino que se forma progresivamente a partir de las experiencias colectivas, los aprendizajes compartidos y las prácticas cotidianas desarrolladas por los miembros de la organización. En el ámbito educativo, ello implica que las instituciones escolares configuran culturas particulares que influyen en la manera como se perciben la autoridad, la inclusión, la participación y las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

Por otra parte, Bustos et al (2004), citados por Molina (s.f.), sostienen que “la cultura organizacional representa la expresión de las percepciones que directivos y trabajadores construyen acerca de la institución a la cual

pertenecen, influyendo directamente en el desempeño organizacional" (pág. 27). Esta concepción destaca la importancia de los significados subjetivos y de las interpretaciones que los miembros de la organización elaboran respecto al ambiente institucional, las formas de liderazgo y las dinámicas laborales presentes en la organización.

Desde esta perspectiva, la cultura organizacional se relaciona estrechamente con las percepciones colectivas sobre el clima institucional, la comunicación, la participación y las condiciones de trabajo, factores que repercuten significativamente en el compromiso institucional y en el funcionamiento organizacional. Particularmente en las instituciones educativas, estas percepciones inciden en la manera como docentes, directivos, estudiantes y familias interactúan y participan en los procesos escolares.

Con base en las concepciones anteriormente expuestas, es posible afirmar que gran parte de las definiciones sobre cultura organizacional coinciden en entenderla como una construcción social influenciada por las interacciones de los individuos que integran una organización. Bajo esta perspectiva, la cultura se configura a partir de procesos colectivos en los cuales intervienen el lenguaje, las creencias, los valores, las normas y las formas de comportamiento compartidas por los miembros de la institución. Dichos elementos contribuyen a consolidar la identidad organizacional y orientan la manera en que los sujetos interpretan y desarrollan sus prácticas dentro del contexto institucional.

De igual forma, la cultura organizacional se fortalece y se transmite mediante las experiencias cotidianas, las dinámicas de convivencia y las relaciones humanas que emergen al interior de la organización. A través de estos procesos, las instituciones construyen estilos particulares de interacción,

liderazgo y participación que terminan diferenciándolas de otras organizaciones y condicionando su funcionamiento interno.

Por otra parte, diversos autores e investigadores han señalado que la cultura organizacional puede estudiarse desde distintas características o dimensiones que permiten identificar el tipo de cultura predominante dentro de una institución, así como su nivel de consolidación, efectividad y permanencia a lo largo del tiempo. Estas dimensiones facilitan comprender la manera como las organizaciones desarrollan mecanismos de adaptación, cohesión interna y orientación hacia el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Desde esta perspectiva, el análisis de las dimensiones culturales adquiere relevancia porque permite valorar aspectos relacionados con la comunicación organizacional, el liderazgo, la participación, el compromiso institucional y las relaciones interpersonales, elementos que repercuten directamente en la eficacia organizacional y en la capacidad de las instituciones para responder a las transformaciones y exigencias del entorno. Particularmente en el ámbito educativo, estas dimensiones poseen una importancia significativa debido a que influyen en la construcción de ambientes escolares inclusivos, democráticos y orientados al fortalecimiento de la calidad educativa.

La cultura organizacional, entendida como explicación de los fenómenos sociales presentes dentro de las instituciones, cumple diversas funciones y propósitos que influyen directamente en el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones. En este sentido, distintos autores sostienen que el fortalecimiento o debilitamiento de la cultura organizacional puede incidir significativamente en el éxito o fracaso institucional a corto, mediano y largo plazo, debido a que esta orienta las conductas, las relaciones humanas y los procesos de interacción dentro de la organización.

Desde la perspectiva de Robbins (2004), la cultura organizacional cumple múltiples propósitos esenciales para la estabilidad y el desempeño institucional. Entre sus principales funciones se encuentra la capacidad de otorgar identidad a los miembros de la organización, permitiendo que los individuos desarrollen sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos institucionales. De igual manera, la cultura favorece la cohesión social al establecer valores, normas y patrones de comportamiento compartidos que facilitan la integración entre los integrantes de la organización.

Asimismo, el autor plantea que la cultura organizacional actúa como un mecanismo de control social, debido a que orienta las conductas y regula las formas de actuación de los miembros de la institución mediante normas y significados compartidos. Desde esta perspectiva, la cultura contribuye a generar estabilidad organizacional y a fortalecer procesos de coordinación institucional orientados al cumplimiento de metas y propósitos comunes.

Otro de los propósitos fundamentales de la cultura organizacional consiste en facilitar la adaptación de las organizaciones frente a las transformaciones del entorno. Las instituciones que desarrollan culturas organizacionales sólidas poseen mayores capacidades para afrontar procesos de cambio, innovación y mejoramiento continuo, favoreciendo ambientes laborales más participativos y dinámicos.

Particularmente en el ámbito educativo, estas funciones adquieren especial relevancia debido a que la cultura organizacional influye en aspectos relacionados con el liderazgo directivo, la convivencia escolar, la participación de la comunidad educativa y la consolidación de prácticas inclusivas. En consecuencia, una cultura institucional fundamentada en valores de respeto, cooperación y equidad puede contribuir significativamente al fortalecimiento de ambientes escolares favorables para la inclusión y la calidad educativa.

Por tanto, comprender las funciones y propósitos de la cultura organizacional permite analizar cómo las dinámicas institucionales influyen en el desarrollo de procesos de gestión directiva inclusiva y en la construcción de organizaciones educativas capaces de responder de manera efectiva a las necesidades y desafíos del contexto contemporáneo.

Con el propósito de ampliar la comprensión sobre el significado y las distintas tipologías de la cultura organizacional, diversos investigadores han desarrollado clasificaciones basadas en el análisis de los individuos, los grupos, las prácticas institucionales y los procesos organizacionales que intervienen en la consolidación de una cultura dentro de las organizaciones. Estas clasificaciones permiten identificar las características predominantes de una institución y comprender cómo los valores compartidos influyen en las conductas y dinámicas organizacionales.

Desde esta perspectiva, Robbins (1996) plantea una clasificación de la cultura organizacional sustentada en el nivel de intensidad con que los contenidos culturales son compartidos, conocidos y asumidos por los miembros de la organización, así como en la influencia que estos ejercen sobre las conductas cotidianas de los participantes.

En primer lugar, el autor hace referencia a la cultura fuerte, caracterizada por la existencia de valores centrales firmemente arraigados y ampliamente compartidos entre los integrantes de la organización. En este tipo de cultura, los miembros poseen claridad respecto a los principios institucionales, lo que favorece mayores niveles de compromiso, cohesión y sentido de pertenencia. De igual manera, las organizaciones con culturas fuertes requieren menos controles formales, debido a que las conductas de los individuos suelen orientarse naturalmente hacia el cumplimiento de los objetivos y normas institucionales.

Asimismo, una cultura fuerte contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la identidad organizacional y la estabilidad institucional, favoreciendo ambientes organizacionales más participativos y coordinados. En el ámbito educativo, este tipo de cultura puede promover escenarios favorables para el trabajo colaborativo, la convivencia escolar y el desarrollo de prácticas inclusivas sustentadas en valores compartidos de respeto, equidad y participación.

Por otra parte, identifica la cultura débil como aquella en la que los valores institucionales no son claramente compartidos ni interiorizados por los miembros de la organización. En estas circunstancias, suele evidenciarse falta de orientación institucional, dificultades en la coordinación de actividades y menor compromiso organizacional. Debido a ello, las instituciones requieren establecer normas, reglamentos y mecanismos formales de control que permitan orientar las conductas de los trabajadores y garantizar el funcionamiento organizacional.

De igual forma, en las organizaciones con culturas débiles pueden presentarse problemas relacionados con la comunicación, la participación y la cohesión institucional, aspectos que afectan negativamente el desempeño organizacional y la consecución de los objetivos colectivos. Particularmente en las instituciones educativas, este tipo de cultura puede limitar la construcción de ambientes escolares inclusivos y dificultar la consolidación de procesos de gestión directiva orientados al fortalecimiento institucional y a la atención de la diversidad estudiantil.

En consecuencia, la clasificación propuesta por Robbins permite comprender que la fortaleza de la cultura organizacional influye significativamente en las dinámicas institucionales, en el comportamiento de

los miembros de la organización y en la capacidad institucional para desarrollar procesos de cambio, innovación e inclusión educativa.

Por otra parte, Handy (1983) propone una clasificación de la cultura organizacional basada en el nivel de importancia que adquieren el poder, los roles, las tareas y las personas dentro de las organizaciones. Para explicar estas tipologías, el autor utiliza una analogía con figuras de la mitología grecolatina, asociando cada tipo de cultura con determinados dioses que representan características específicas de funcionamiento organizacional.

En primer lugar, Handy describe la cultura del poder, representada simbólicamente por Zeus. Este tipo de cultura se caracteriza porque el control y la toma de decisiones se concentran en un núcleo reducido de personas que ejercen autoridad desde un centro de poder ejecutivo. En estas organizaciones, las decisiones suelen depender de líderes con alta influencia y las relaciones organizacionales giran alrededor de la autoridad central. Asimismo, la comunicación y las dinámicas institucionales están determinadas por quienes poseen mayor capacidad de control dentro de la organización.

En segundo lugar, el autor plantea la cultura de roles, asociada con Apolo. Esta cultura se fundamenta en la existencia de estructuras organizacionales claramente definidas, donde cada integrante conoce con precisión sus funciones, responsabilidades y niveles de autoridad. En este modelo predominan las normas, los procedimientos y la división formal del trabajo, favoreciendo estabilidad y organización institucional. Sin embargo, este tipo de cultura puede presentar limitaciones frente a contextos que demandan flexibilidad e innovación.

De igual manera, identifica la cultura de tareas, representada por Atenea, la cual se orienta hacia el cumplimiento de proyectos y la obtención de

resultados específicos en tiempos determinados. Este tipo de cultura se caracteriza por promover el trabajo en equipo, la cooperación y la resolución de problemas mediante la participación de distintos miembros de la organización. En consecuencia, las instituciones con culturas orientadas a las tareas suelen adaptarse con mayor facilidad a los cambios y desafíos del entorno, debido a que priorizan la eficacia y el logro de objetivos colectivos.

Finalmente, el autor describe la cultura de personas, simbolizada por Dionisio, en la cual el eje central de la organización son los individuos que la integran. En este tipo de cultura, las necesidades, intereses y desarrollo personal de los miembros adquieren prioridad sobre las estructuras formales o los objetivos institucionales. Asimismo, prevalecen relaciones organizacionales basadas en la autonomía, la participación y el reconocimiento de las capacidades individuales.

Estas tipologías propuestas permiten comprender que las organizaciones desarrollan modelos culturales diversos que influyen directamente en las formas de liderazgo, comunicación, participación y toma de decisiones. Particularmente en las instituciones educativas, el análisis de estas culturas organizacionales resulta relevante para interpretar cómo las dinámicas institucionales pueden favorecer o limitar procesos de inclusión, convivencia y gestión directiva participativa.

En este sentido, la cultura organizacional otorga especial importancia a la memoria colectiva, debido a que, con el transcurso del tiempo, los miembros de una organización interiorizan comportamientos, prácticas y formas de actuación que terminan orientando las dinámicas institucionales y las maneras de hacer dentro de la organización. Estos aprendizajes compartidos se consolidan progresivamente mediante las experiencias cotidianas, las

relaciones humanas y las normas que regulan la convivencia institucional, convirtiéndose en referentes que fortalecen la identidad organizacional.

Particularmente en las instituciones educativas, la cultura organizacional suele evidenciarse en instrumentos institucionales como el manual de convivencia, los protocolos de atención, los reglamentos internos y demás documentos orientadores que expresan los valores institucionales, el horizonte formativo, las normas y los procedimientos que deben asumir todos los integrantes de la comunidad educativa. A través de estos mecanismos, las instituciones buscan consolidar formas de convivencia, participación y organización coherentes con sus principios y objetivos institucionales.

Asimismo, dichos elementos culturales influyen significativamente en las prácticas pedagógicas, en las relaciones entre los actores educativos y en las dinámicas de gestión directiva, dado que orientan las maneras en que se interpreta la autoridad, la participación, la inclusión y la resolución de conflictos dentro del contexto escolar. En consecuencia, la cultura organizacional se convierte en un componente determinante para la construcción de ambientes institucionales favorables al fortalecimiento de la convivencia y al desarrollo de procesos educativos inclusivos.

En relación con la presente investigación, el análisis de la cultura organizacional resulta fundamental debido a que permite comprender cómo las creencias, valores, prácticas institucionales y formas de interacción influyen en el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato. Desde esta perspectiva, la investigación reconoce que la inclusión educativa no depende únicamente de disposiciones normativas, sino también de las dinámicas culturales que orientan el funcionamiento institucional y condicionan la manera en que se atiende la diversidad dentro de las escuelas.

Por tanto, estudiar la cultura organizacional posibilita interpretar cómo los procesos de liderazgo, convivencia, participación y clima institucional inciden en la consolidación de prácticas inclusivas, aspecto esencial para la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional que orienta la presente tesis doctoral.

Gestión directiva

La gestión directiva es un componente estratégico en la administración de instituciones educativas, porque las decisiones, tácticas y prácticas que los líderes ponen en marcha afectan directamente el clima escolar y la calidad de los procesos organizativos. Martínez y Chen-Quesada (2024) sostienen que "las tácticas de gestión implementadas por los directores tienen un rol importante en la generación de entornos escolares que promueven el éxito y la participación del alumnado, sin importar sus diferencias individuales" (p. 6). De esta premisa se puede deducir que la gestión directiva no solo dirige el funcionamiento de una institución, sino que también define cómo se concretan los principios de diversidad, participación y equidad en el ámbito escolar.

El nexo entre la gestión directiva y el clima de la organización ha sido objeto de amplio debate en la bibliografía especializada. Según Chiang, Vega, Martín, Rodrigo y Partido (2010), "el ámbito de la investigación del liderazgo y el clima organizacional están implícitamente vinculados" (p. 97), lo que demuestra que el modo en que un directivo ejerce el liderazgo influye directamente en cómo los integrantes de la comunidad educativa construyen su percepción sobre su entorno laboral.

En este sentido, Kozlowski y Doherty (1989), citados por Chiang et al. (2010), enfatizan el impacto crucial que tiene el liderazgo en la creación del clima organizacional; subrayan que la dirección de una institución es un

elemento estructural que moldea las actitudes, los comportamientos y las expectativas dentro de la misma.

Desde una perspectiva más amplia, Jesús (2016) subraya que elementos como la creatividad, la lealtad y el compromiso no pertenecen a las organizaciones en sí mismas, sino a las personas que las conforman. Por ello, generar condiciones que permitan a los trabajadores aportar lo mejor de sí mismos de manera voluntaria, sostenida y orientada al logro colectivo constituye una responsabilidad fundamental de la gestión directiva, tanto por su impacto en la productividad como por su relevancia en términos de responsabilidad social. Bajo esta mirada, la dirección escolar tiene el reto de promover espacios que valoren la participación activa, fortalezcan la motivación, reconozcan el desempeño, gestionen adecuadamente los conflictos y consoliden una cultura institucional inclusiva.

La gestión directiva, por lo tanto, juega un papel fundamental en la creación y mantenimiento de un ambiente organizativo positivo, ya que sus acciones afectan directamente la satisfacción, la cohesión y el rendimiento de los integrantes de la comunidad educativa. Para resumir, un ambiente organizacional saludable es el producto de acciones de liderazgo que son coherentes, participativas y enfocadas en el bienestar institucional. Esto pone de relieve la importancia de que los gerentes mantengan una vigilancia constante sobre las dinámicas internas que dan forma a la vida organizacional.

Inclusión educativa y gestión institucional en contextos escolares

Se ha establecido en las últimas décadas como uno de los principios fundamentales de los sistemas escolares modernos la inclusión educativa, concebida como un proceso que busca asegurar el derecho a una educación justa, participativa y de alta calidad para cada uno de los alumnos. Su

desarrollo conceptual ha ido más allá de las perspectivas tradicionales que se enfocaban solamente en satisfacer necesidades particulares, convirtiéndose en una perspectiva transformadora que cuestiona la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y la estructura organizativa de las entidades educativas.

Desde este punto de vista, la inclusión se entiende como un proceso dinámico que conlleva detectar y suprimir obstáculos que impiden el aprendizaje y la participación, fomentar una cultura escolar sustentada en el reconocimiento de la diversidad y fortalecer espacios de formación donde cada alumno tenga la posibilidad de desplegar su potencial en condiciones dignas y respetuosas.

Para entender la complejidad de la inclusión educativa, es necesario examinar sus orígenes históricos, las teorías que han contribuido a su formación, sus dimensiones pedagógicas, culturales y organizativas, así como los retos presentes para llevarla a cabo en la realidad de los contextos latinoamericanos y en particular en el sistema educativo de Colombia. Este enfoque es particularmente relevante para estudios que, como el presente, tienen como propósito establecer un modelo teórico de gestión directiva inclusiva basado en la teoría del clima organizacional.

Esto significa que la inclusión no es solo un procedimiento pedagógico, sino también un proceso institucional que requiere liderazgo, una visión estratégica, políticas internas coherentes y una administración que guíe acciones de transformación en toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, esta sección lleva a cabo un análisis crítico y sistemático del concepto de inclusión, desde sus bases clásicas hasta sus proyecciones más actuales. La gestión directiva se articula en este contexto como un

componente clave para establecer un ambiente organizacional que promueva la equidad y la participación completa de cada uno de los alumnos.

La idea de inclusión educativa surge a partir de una transformación histórica que se inicia con las primeras interrogantes sobre la uniformidad en las escuelas y se afianza gradualmente como una respuesta ética, pedagógica y social ante las inequidades estructurales del sistema educativo. Su evolución ha estado caracterizada por cambios significativos en cómo se entiende la diversidad, el aprendizaje y la función de la escuela como entidad que garantiza derechos.

En sus bases más remotas, los pensadores clásicos de la educación introdujeron ideas que más tarde servirían como pilares para una educación inclusiva. Rousseau (1821) defendió el principio de atender la singularidad del niño, argumentando que la educación debía ajustarse a sus ritmos naturales de desarrollo. Dewey (1916), desde el pragmatismo, planteó que la escuela debía constituirse en una comunidad democrática donde todos los estudiantes participaran activamente del aprendizaje.

Montessori (1909) reforzó esta visión al destacar metodologías basadas en la autonomía y la adaptación a las necesidades individuales, mientras que Vygotsky (1934) aportó la comprensión del aprendizaje como un proceso socialmente mediado, lo que abrió paso al reconocimiento de la interacción, el andamiaje y la diversidad cultural como factores esenciales en la construcción del conocimiento. Estos aportes, aunque no concebidos bajo la noción moderna de inclusión, configuran las raíces filosóficas que sustentarían posteriormente un enfoque centrado en la diversidad.

La inclusión surgió como una respuesta crítica a las prácticas de segregación y a los sistemas de educación especial que coexistían con el

sistema regular durante el siglo XX. Un evento significativo fue el movimiento de normalización y la integración escolar en regiones de Norteamérica y Europa durante los años 60 a 80. No obstante, la transformación conceptual genuina se estableció con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se sostuvo que las instituciones educativas tienen el deber de admitir a todos los alumnos sin distinción, considerando la diversidad como una herramienta pedagógica y no como un impedimento.

Esta declaración estableció un cambio de paradigma: la inclusión dejó de ser entendida como la incorporación de alumnos con requerimientos particulares en aulas comunes y se transformó en un proceso institucional dirigido a eliminar obstáculos para que todos participen y aprendan.

En las últimas dos décadas, los aportes de Booth y Ainscow (2011) consolidaron la comprensión contemporánea de la inclusión al plantear que esta involucra tres dimensiones esenciales: culturas, políticas y prácticas. Según estos autores, la inclusión no se reduce a estrategias pedagógicas aisladas, sino a cambios sistémicos que transforman la escuela en un espacio donde todos son valorados y participan plenamente.

De igual manera, autores como Arnaiz (2019) y Echeita (2020) han subrayado que la inclusión debe asumir un enfoque de derechos humanos, lo cual exige analizar las inequidades estructurales que permean los sistemas educativos, particularmente en contextos latinoamericanos caracterizados por brechas sociales persistentes.

En Latinoamérica, la inclusión ha tomado un enfoque enfocado en la justicia social, que está relacionado con el reconocimiento de la diversidad a nivel cultural, étnico, lingüístico y socioeconómico de la región. La UNESCO (2020) ha destacado que incluir no solo significa atender a los alumnos con

discapacidad, sino también modificar las prácticas de la institución que dejan fuera a los estudiantes por motivos de pertenencia étnica, origen social o género. En el ámbito colombiano, esta perspectiva se conecta con la educación inclusiva como política pública y con la necesidad de sobrepasar modelos convencionales que perpetúan desigualdades en el acceso a la escuela, así como en su permanencia y promoción.

Así, el concepto de inclusión educativa se ha configurado históricamente como un proceso en constante evolución, que integra aportes filosóficos, pedagógicos, socioculturales y normativos. No se trata de una simple estrategia metodológica, sino de una transformación profunda de las estructuras y culturas escolares, donde el liderazgo directivo y el clima organizacional desempeñan un papel central para garantizar que la diversidad sea reconocida, valorada y gestionada de manera ética y efectiva.

La inclusión en la educación, según su concepción actual, es entendida como un principio estructurador de los sistemas escolares que tiene el objetivo de asegurar que todos los alumnos tengan el derecho a participar de manera integral en los procesos de aprendizaje, sin importar sus circunstancias culturales, sociales, lingüísticas o de discapacidad.

Este planteamiento está basado en la idea de que la diversidad es un valor pedagógico y no un problema a solucionar, lo que requiere cambiar radicalmente las prácticas, culturas y políticas de la institución. En esta dirección, Booth y Ainscow (2015) afirman que la inclusión no puede limitarse a la simple integración física de los alumnos, sino que requiere crear comunidades educativas que superen obstáculos y promuevan oportunidades de participación justa.

La inclusión educativa tiene sus bases desde un punto de vista más amplio en marcos de justicia social y éticos que consideran la educación como un derecho humano universal. Slee (2019) destaca que este paradigma pone en duda los patrones convencionales de homogeneidad y selección del sistema educativo, al situar como foco la obligación institucional de generar ambientes que tengan sensibilidad hacia la diversidad. Por lo tanto, la inclusión no se basa solamente en la habilidad del estudiante para adaptarse individualmente, sino también en la capacidad de la escuela para cambiar sus estructuras, tácticas y vínculos pedagógicos.

Además, la producción actual en este campo enfatiza que el currículo flexible, la evaluación formativa y las pedagogías diferenciadas son instrumentos indispensables para asegurar una educación inclusiva de alto nivel. Según Tomlinson (2014), la diversificación pedagógica es el núcleo de la inclusión, porque permite generar experiencias de aprendizaje que se adapten a los diferentes modos de aprender. Así, el currículo deja de ser una herramienta uniforme y se transforma en un marco flexible que se adapta a las demandas de cada alumno.

Por otro lado, la inclusión educativa actual se basa en un enfoque ecológico que admite la interrelación entre componentes individuales, institucionales y socioculturales. Florian (2015) sostiene que la inclusión es un proceso que abarca a toda la comunidad educativa y debe concebirse como una actividad colaborativa en la cual los profesores, las familias, los directivos y los alumnos trabajan juntos para crear ambientes que fomenten la igualdad de oportunidades y la participación activa. Esta visión, además, sostiene que la calidad de la inclusión depende de eliminar los obstáculos tanto visibles como invisibles, que pueden estar vinculados a creencias deficitarias, prácticas discriminatorias o estructuras administrativas inflexibles.

En conclusión, la literatura contemporánea concuerda en que la inclusión no es una condición inmutable, sino un procedimiento constante de perfeccionamiento que requiere reflexión continua, responsabilidad colectiva y compromiso ético. Ainscow (2020) enfatiza que para progresar hacia instituciones educativas más inclusivas es necesario poner en duda las prácticas convencionales, fomentar la innovación pedagógica y establecer una cultura escolar que sea receptiva a la diversidad. De este modo, la inclusión se presenta como un proyecto educativo y social cuyo objetivo es asegurar la justicia, la equidad y una participación completa.

La inclusión educativa se establece como un proceso con múltiples dimensiones que requiere la coordinación coherente entre las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y las culturas escolares, todas enfocadas en eliminar obstáculos y asegurar la plena participación de los alumnos. En la literatura actual, este concepto se ha examinado desde diferentes puntos de vista, que coinciden en la importancia de entender la inclusión como un fenómeno complejo y dinámico, y que está íntimamente relacionado con la justicia social. Según Ainscow et al (2006), el desarrollo exitoso depende de la interrelación entre tres dimensiones estructurales: política, práctica y cultural. Estas deben funcionar sinérgicamente para que las instituciones educativas se conviertan en lugares justos y democráticos.

En primer término, la dimensión cultural se refiere a las creencias, los valores y los significados que son comunes en el seno de la comunidad educativa. Implica entender la diversidad como un recurso para la educación y no como una carencia, fomentando vínculos cimentados en el respeto, la participación y la solidaridad. Booth y Ainscow (2015) afirman que la cultura inclusiva es el centro del cambio institucional, ya que dirige las expectativas sobre el desempeño de los alumnos, las actitudes de los profesores y las maneras de convivir. Una cultura que considera las diferencias como algo

natural favorece la creación de identidades educativas más inclusivas, evitando prácticas de marginación o estigmatización.

En segundo lugar, la dimensión política se refiere al conjunto de leyes, directrices y resoluciones institucionales que guían la gestión escolar hacia modelos inclusivos. Para garantizar condiciones organizativas que faciliten la adaptación de los recursos, la distribución equitativa del apoyo, la flexibilización curricular y el establecimiento de procedimientos que aseguren que todos los actores educativos participen, esta dimensión es crucial. Slee (2019) considera que las políticas inclusivas deben ir más allá de la mera aplicación formal de regulaciones y transformarse en acciones institucionales intencionadas que luchen contra estructuras segregadoras y fomenten la equidad. Esto incluye, entre otras cosas, la implementación de modelos de liderazgo en las escuelas que estén comprometidos con los principios de diversidad, transparencia y corresponsabilidad.

La dimensión tercera, que es la práctica inclusiva, se vincula con los métodos pedagógicos, evaluativos y metodológicos que el maestro aplica para satisfacer las variadas necesidades de los alumnos. Según Florian (2015), la pedagogía inclusiva no se enfoca únicamente en ajustar la enseñanza para ciertos alumnos, sino que busca crear experiencias de aprendizaje que prevean y atiendan la diversidad natural del aula.

Esta dimensión abarca la evaluación formativa, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la utilización estratégica de apoyos y la promoción activa de la participación de todos los alumnos, así como la diversificación de las metodologías. Según Tomlinson (2014), la distinción pedagógica es uno de los fundamentos primordiales para progresar hacia prácticas que identifiquen las distintas maneras de aprender.

Además, la literatura más reciente incluye un aspecto relacional que, aunque es transversal a las tres dimensiones anteriores, cobra importancia en el análisis actual. Según este enfoque, es fundamental la interacción entre familias, alumnos, profesores y personal de instituciones para mantener procesos inclusivos. Según Arnaiz (2019), el clima escolar, las posibilidades de participación y los niveles de pertenencia que viven los estudiantes son elementos que determinan en gran parte la calidad de las relaciones y son cruciales para una inclusión auténtica.

Por lo tanto, no es posible entender las dimensiones de la inclusión educativa de forma aislada. Su eficacia se basa en la interrelación entre las prácticas educativas que concretan el derecho a una educación de alta calidad para todos, las políticas que institucionalizan la equidad y los cambios culturales que modifican las creencias. En resumen, para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo es necesario reconocer lo complejas que son estas dimensiones y fomentar acciones coordinadas que respondan a los retos contemporáneos de la diversidad de manera integral.

En el entorno actual, se percibe la inclusión educativa como un proceso sistémico que requiere la coordinación de todos los niveles de la institución escolar, desde las políticas institucionales hasta las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el salón de clase. Este punto de vista sostiene que la inclusión implica una reestructuración del sistema educativo en su totalidad, no solamente cambios puntuales o intervenciones aisladas.

De acuerdo con Ainscow y Sandill (2010), la inclusión necesita una perspectiva holística que contemple a la vez las prácticas, las políticas y las culturas, de manera que cada aspecto coopere en la creación de ambientes escolares justos, adaptables y respetuosos con la diversidad. De esta forma, la

inclusión se establece como una característica emergente de los sistemas educativos que operan con un enfoque de colaboración y justicia social.

En este contexto, la gestión directiva se convierte en un agente articulador del cambio institucional y desempeña un papel estratégico. El equipo directivo de la escuela tiene el deber de establecer las condiciones organizativas, normativas y relacionales que posibilitan la consolidación de procesos inclusivos a largo plazo. Slee (2019) sostiene que los directivos tienen un impacto crucial en cómo la escuela establece sus prioridades, utiliza sus recursos y motiva a la comunidad educativa a adoptar prácticas más democráticas y participativas. Bajo este punto de vista, la gestión directiva no solo tiene un liderazgo administrativo, sino que además representa una visión ética y política en torno a la educación inclusiva, que busca eliminar obstáculos y fomentar que todos los alumnos participen completamente.

Para que un sistema sea inclusivo, es necesario tomar decisiones estratégicas que se concreten en políticas coherentes de las escuelas, como son la diversificación de apoyos, la flexibilización del currículo, el fortalecimiento de mecanismos para que los estudiantes y sus familias participen y la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Según Florian (2015), el liderazgo inclusivo se basa en la habilidad de crear una visión común y fomentar prácticas pedagógicas que comprendan la diversidad del aprendizaje. Esto significa que la dirección de la escuela debe promover el desarrollo profesional docente, propiciar la cooperación entre los profesionales, administrar los recursos de manera adecuada y crear canales de comunicación eficaces que fortalezcan el trabajo interinstitucional.

Además, la gestión directiva es fundamental para crear una cultura escolar inclusiva, pues establece las condiciones simbólicas y relacionales que

guían las creencias, expectativas y actitudes del personal docente. Booth y Ainscow (2015) afirman que las modificaciones culturales que redefinen la comprensión y valoración de la diversidad son el primer paso para lograr cambios significativos en inclusión. En este contexto, el liderazgo escolar tiene que fomentar vínculos fundamentados en la corresponsabilidad, el respeto y el sentido de pertenencia, factores que influyen directamente tanto en la percepción del clima organizacional como en la calidad de las interacciones educativas.

Por último, la idea de que la inclusión es un proceso sistémico enfatiza que la administración directiva tiene que mediar entre las exigencias externas del sistema educativo y las circunstancias internas de la escuela. Esto significa entender las regulaciones, ponerlas en contexto, ajustarlas y transformarlas en proyectos institucionales factibles. Según Arnaiz (2019), la eficacia de la inclusión está condicionada por la habilidad de la institución para reconocer obstáculos, crear respuestas adaptadas al contexto y mantener prácticas innovadoras que satisfagan las necesidades auténticas de la comunidad educativa.

En resumen, aceptar la inclusión como un proceso sistémico requiere un liderazgo gerencial que tenga la habilidad de combinar visión estratégica, sensibilidad social y capacidad organizativa. Por lo tanto, la gestión directiva se transforma en el núcleo que organiza las políticas, la cultura y las prácticas, asegurando que la escuela opere como un sistema unido que tiene como meta la equidad, el aprendizaje significativo de todos sus alumnos y su participación.

Gestión directiva inclusiva enfoque contemporáneo

La gestión directiva inclusiva es un ámbito de estudio nuevo y estratégico en la administración educativa actual, ya que incorpora los

principios de justicia social, equidad y participación democrática en el manejo de las instituciones educativas. En este enfoque, la función de dirección va más allá de la administración convencional centrada en el control y la supervisión, ya que se enfoca en liderar con miras a una transformación cultural, a borrar los obstáculos y fomentar oportunidades educativas justas para todos los alumnos.

En esta línea, García y Chen-Quesada (2024) sostienen que las estrategias de gestión implementadas por los directores tienen un impacto directo en la creación de entornos que propician el éxito del alumnado y su participación, sin tener en cuenta sus diferencias individuales. Esta declaración pone de manifiesto que el liderazgo escolar inclusivo es un elemento esencial para asegurar la eficacia de los procesos pedagógicos y la unión institucional.

La administración directiva inclusiva se entiende, desde un punto de vista moderno, como un proceso activo que combina el liderazgo para la justicia social, el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido. Estos puntos de vista coinciden en que los líderes escolares deben promover la creación conjunta de una perspectiva institucional enfocada en la diversidad, el involucramiento activo de todos los participantes en la educación y el impulso de métodos pedagógicos flexibles y accesibles.

Además, enfatizan que para que haya inclusión es necesaria una dirección capaz de movilizar recursos simbólicos, materiales y humanos con el fin de eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Esto supone tanto reforzar la cultura institucional como ajustar los procesos organizativos.

La gestión directiva inclusiva está igualmente vinculada con el ambiente organizacional, pues comprende que las apreciaciones de apoyo,

reconocimiento, justicia y comunicación afectan de forma decisiva la disposición del personal para implantar prácticas inclusivas y su compromiso.

Chiang et al. (2010) enfatizan la estrecha interrelación entre liderazgo y clima organizacional, ya que las decisiones de los directivos tienen un fuerte impacto en el ambiente laboral y en las relaciones entre las personas.

Asimismo, Kozlowski y Doherty, mencionados por Chiang et al. (2010), resaltan que el liderazgo es un predictor clave de la calidad del clima en la organización, lo que valida el impacto directo que tienen los directores en la formación de ambientes colaborativos y respetuosos.

A ello se suma la dimensión humana del liderazgo inclusivo, que según Jesús (2016) involucra la capacidad de estimular la creatividad, el compromiso y la lealtad de quienes integran la organización, generando contextos donde las personas aportan de manera voluntaria y sostenida lo mejor de sí mismas. Este planteamiento refuerza la idea de que dirigir con un enfoque inclusivo no se reduce a aplicar normativas, sino que implica inspirar, acompañar, orientar y fortalecer emocional y profesionalmente a los equipos docentes.

Por lo tanto, la administración directiva inclusiva es, en la actualidad, una obligación para las instituciones educativas que quieren dar respuesta a la diversidad en sus diversas manifestaciones. Su carácter contemporáneo radica en la integración de enfoques participativos, transformadores y sensibles a las particularidades del contexto, permitiendo consolidar culturas escolares que valoran la diferencia como riqueza, promueven relaciones horizontales y construyen un clima organizacional favorable al aprendizaje y al bienestar colectivo.

Por ende, el liderazgo escolar inclusivo se reconoce como un componente fundamental para el fortalecimiento de instituciones de

bachillerato que aspiren a desarrollar procesos educativos equitativos, coherentes y socialmente responsables.

Clima organizacional en instituciones educativas

El clima organizacional en instituciones educativas es un constructo clave para entender la dinámica interna de las instituciones escolares, pues muestra lo que los integrantes de la comunidad educativa (los administradores, profesores, alumnos y personal administrativo) piensan sobre las condiciones laborales, las relaciones entre personas, los procesos comunicativos y el modo en que se ejerce la autoridad.

Según Brunet (1999), citado por Quispe et al. (2023), la conducta de los subordinados está directamente relacionada con el comportamiento administrativo y con las condiciones organizacionales que ellos perciben. Esta visión es esencial al examinar el contexto educativo, ya que muestra que la estructura institucional, los procesos de gestión y el entorno relacional tienen un impacto significativo en el rendimiento, la satisfacción y el compromiso del personal de las escuelas.

El clima organizacional tiene una connotación específica en el sector educativo, ya que está muy relacionado con la misión de formación de la institución. La calidad del trabajo de los docentes, así como la habilidad de la institución para satisfacer las necesidades estudiantiles, son influenciadas por percepciones de colaboración, comunicación efectiva, reconocimiento, apoyo y justicia.

Por lo tanto, un ambiente positivo propicia la innovación en términos pedagógicos, la toma de decisiones con participación, la adecuada administración de conflictos y el establecimiento de entornos seguros y cálidos que fomenten el aprendizaje. Un clima deteriorado puede, al mismo tiempo,

crear tensiones entre los participantes de la escuela, resistencia frente a la transformación, desmotivación y obstáculos para llevar a cabo prácticas inclusivas.

En la formación del clima organizacional, el impacto de la gestión directiva es especialmente relevante. La manera en que se distribuyen las responsabilidades, el estilo de comunicación, la apertura al diálogo y las acciones de liderazgo influyen significativamente en cómo los integrantes de la comunidad comprenden su papel dentro de la institución. Chiang et al. (2010) argumentan en esta línea que el liderazgo y el clima organizacional están vinculados intrínsecamente, y que la dirección escolar es un elemento esencial para establecer ambientes de colaboración y favorables para el progreso profesional.

Además, Kozlowski y Doherty, mencionados por Chiang et al. (2010), subrayan que el liderazgo surge como un pronosticador clave del clima organizacional, particularmente en contextos donde es necesaria una sólida cohesión para afrontar los retos relacionados con la diversidad y la inclusión.

El clima organizacional cobra aún más importancia en el contexto educativo moderno, pues impacta directamente en la posibilidad de crear escuelas inclusivas. El modo en que se establece el clima institucional determina en gran medida la percepción de apoyo institucional, la existencia de relaciones horizontales, la flexibilidad de los procesos y la consideración de la diversidad como un factor enriquecedor.

Si la comunidad educativa siente que hay apertura, acompañamiento, reconocimiento del trabajo, claridad en los roles y justicia en los procedimientos, se generan las condiciones propicias para establecer políticas y prácticas inclusivas. En cambio, ambientes marcados por la falta de

comunicación, el autoritarismo, la rigidez y la falta de apoyo limitan en gran medida la capacidad institucional para responder a la diversidad.

En otras palabras, el clima organizacional en las entidades educativas no solo refleja la calidad de los procesos y relaciones internas, sino que además se convierte en un eje estratégico para crear ambientes inclusivos, democráticos y enfocados en el bienestar integral del alumnado. Su análisis es esencial en los estudios relacionados con la gestión de dirección inclusiva, ya que posibilita determinar los elementos que favorecen o entorpecen el establecimiento de una cultura escolar fundamentada en la diversidad, la equidad y la participación.

Entender el clima de la organización en este contexto también hace posible dirigir la toma de decisiones hacia la transformación institucional, mejorando así las circunstancias que hacen viable una gestión directiva acorde con los principios de inclusión educativa.

Bases Legales

Un sólido conjunto de disposiciones legales que regulan el sistema educativo en Colombia es la base del marco legal que dirige este estudio. Esta investigación se enfoca en crear un modelo teórico para la implementación de una gestión directiva inclusiva dentro de las instituciones educativas de bachillerato, tomando como punto de vista el clima organizacional.

Estas normas son el inicio para entender lo que debe hacer el Estado, las responsabilidades de los equipos directivos y las garantías que se deben brindar para garantizar la inclusión, la igualdad y el acceso efectivo a una educación de calidad para todos los alumnos, particularmente aquellos con requerimientos educativos especiales o en situaciones de vulnerabilidad.

En este contexto, el sistema legal de Colombia define pautas que no solo regulan la organización y la operación del sistema educativo, sino que también guían la creación de entornos escolares respetuosos con la diversidad, democráticos y participativos. La administración está encargada de asegurar que estas medidas se cumplan, coordinando políticas internas, procedimientos administrativos y prácticas pedagógicas que estén alineados con los principios de un ambiente institucional positivo y de inclusión.

Este marco legal establece que la inclusión es no solo una obligación pedagógica, sino también un mandato legal que cambia las responsabilidades de la dirección de la escuela, convirtiéndola en un actor crucial para hacer realidad los derechos educativos.

Por lo tanto, es crucial examinar este entramado normativo para respaldar la intención de investigación, ya que facilita entender las bases jurídicas que guían la gestión directiva, el establecimiento de ambientes organizacionales favorables y la implementación de políticas inclusivas en los centros educativos de bachillerato. Se ofrece a continuación, de forma jerárquica, el conjunto de leyes, decretos y directrices que respaldan jurídicamente la presente investigación y que constituyen la base para formular el modelo teórico propuesto.

Constitución Política de Colombia (1991)

La base jurídica esencial de la nación colombiana es la Constitución Política del país, que fue promulgada en 1991. Este documento establece los principios fundamentales del sistema educativo nacional. La educación es reconocida como un derecho esencial de cada individuo en el Artículo 67, y se le encomienda al Estado la obligación de asegurar su acceso, calidad, cobertura y equidad. Esta disposición reconoce de manera explícita que la

educación debe ser impartida de forma inclusiva, garantizando que ningún alumno sea marginado por motivos económicos, sociales, culturales, raciales o físicos.

La Constitución, desde el punto de vista de la gestión directiva inclusiva, establece un conjunto de normas que guían la formación de ambientes educativos que sean equitativos, participativos y democráticos. El deber del Estado de asegurar que todos tengan las mismas condiciones supone que los equipos y directivos educativos tienen que poner en práctica estrategias y políticas que garanticen la permanencia, el aprendizaje y la promoción de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales. Además, el mandato constitucional apoya la creación de un ambiente organizacional positivo en las entidades educativas, promoviendo la cooperación, la participación de la comunidad educativa y la apreciación de la diversidad como un factor que enriquece el proceso educativo.

En consecuencia, la Constitución no solo proporciona un fundamento jurídico para la educación inclusiva en Colombia, sino que también establece los lineamientos que orientan la actuación del liderazgo escolar. Este marco permite a la investigación doctoral sustentar la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva, alineado con los principios constitucionales y orientado a garantizar que la inclusión y la equidad sean prácticas concretas en la vida institucional de las escuelas de bachillerato.

Leyes

Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994, también llamada Ley General de Educación, es un elemento esencial del sistema educativo en Colombia, ya que define los principios, objetivos y directrices que guían la educación integral de los

alumnos. Esta ley fomenta una educación de calidad, justa e inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y la importancia de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, puedan permanecer en ella y sean promovidos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.

La Ley 115, desde el punto de vista de la administración directiva inclusiva, dirige a las entidades educativas a implementar estilos de liderazgo que propicien un ambiente participativo y positivo en la organización. Este marco legal enfatiza que los directores de las escuelas no solamente deben gestionar los recursos y procedimientos académicos, sino también fomentar la implicación activa de maestros, alumnos, padres y otros agentes de la comunidad educativa en la creación de entornos escolares inclusivos.

Asimismo, la ley determina que los directores son responsables de coordinar, supervisar y guiar las prácticas pedagógicas y administrativas, asegurando así que la inclusión sea un principio presente en todos los ámbitos de la institución. En este contexto, la Ley 115 establece una base legal firme para poner en marcha un modelo teórico de administración directiva inclusiva que impulse la igualdad, la excelencia educativa y un ambiente organizacional que aprecie la diversidad y promueva el trabajo conjunto entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Ley 715 de 2001 - Financiamiento del Sistema Educativo

La Ley 715 de 2001 define las pautas para la distribución de recursos y la financiación del sistema educativo en Colombia, con el fin de garantizar que las instituciones dispongan de los recursos requeridos para ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad. Esta normativa asume que es esencial contar con recursos apropiados para poner en práctica políticas de

inclusión educativa, diseñar programas de apoyo a alumnos con necesidades educativas específicas y fomentar un ambiente organizacional positivo dentro de los centros educativos.

La ley enfatiza, en el marco de la gestión directiva, lo crucial que es administrar los recursos de manera estratégica y eficaz para favorecer que todos los alumnos, sin importar sus condiciones sociales o características individuales, permanezcan, participen y tengan éxito en el ámbito académico. Además, garantiza que los directores tengan la capacidad de diseñar e implementar acciones que fortalezcan la cooperación entre alumnos, maestros y familias, estableciendo un ambiente escolar equitativo e inclusivo.

Dentro del marco de la presente investigación doctoral, la Ley 715 de 2001 se constituye en un referente fundamental, pues permite comprender cómo la asignación y manejo de recursos educativos incide directamente en la creación de un modelo de gestión directiva inclusiva, alineado con la Teoría del Clima Organizacional y orientado a garantizar la equidad y la inclusión plena en las instituciones de bachillerato.

Ley 1620 de 2013 - Sistema Nacional de Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013 establece las normas para crear el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación en Derechos Humanos, la educación sexual y la prevención, así como la mitigación de la violencia en las escuelas. Su objetivo principal es asegurar que existan ambientes de escuela seguros, respetuosos e inclusivos, en los cuales todos los alumnos tengan la posibilidad de desarrollarse completamente, sin distinciones de capacidades o circunstancias sociales y culturales.

Esta ley otorga a los directivos de las escuelas un papel estratégico al implementar políticas y tácticas que fomenten la igualdad, la paz y la no

discriminación en el seno de los centros educativos desde el enfoque de una administración directiva inclusiva. La Ley 1620 subraya que es indispensable crear un entorno organizacional fundamentado en la tolerancia, el respeto mutuo y la apreciación de la diversidad, factores fundamentales para garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales o en condiciones de vulnerabilidad cuenten con las mismas oportunidades para aprender y participar.

Además, la normativa exige a los directores que lideren procesos de sensibilización, formación y coordinación con la comunidad educativa para asegurar que la convivencia en las escuelas se traduzca en prácticas duraderas e inclusivas. La Ley 1620, en este contexto, brinda un apoyo legal esencial para la investigación doctoral al proporcionar directrices precisas acerca de cómo la gestión directiva puede organizar un entorno institucional que promueva la inclusión, la equidad y un ambiente organizacional favorable. De esta manera, se convierte en una referencia normativa para el desarrollo del modelo teórico planteado.

Ley 1618 de 2013 - Derechos de las Personas con Discapacidad

La Ley 1618 de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su inclusión real y efectiva en los ámbitos social, educativo y laboral. Esta regulación exige que las entidades educativas elaboren planes de gestión directiva con el objetivo de garantizar que los alumnos con discapacidad participen de manera total y eficaz en todos los grados del sistema educativo.

Además, la ley fomenta el establecimiento de ambientes educativos que sean colaborativos y accesibles, donde se apliquen cambios en el currículo y la organización para favorecer que los alumnos con discapacidad permanezcan,

aprendan y se desarrollen integralmente. En este contexto, destaca la importancia de que los directores escolares implementen métodos inclusivos que aseguren la igualdad, la calidad de la educación y un ambiente organizacional propicio que aprecie la diversidad y fomente el involucramiento de toda la comunidad educativa.

La Ley 1618 de 2013 es un referente fundamental en esta investigación doctoral, ya que brinda el sustento legal para crear un modelo de gestión directiva inclusivo en instituciones educativas de bachillerato. Este modelo está alineado con la Teoría del Clima Organizacional y tiene como objetivo mejorar la inclusión, igualdad y calidad educativa para alumnos que tienen requerimientos educativos especiales.

Decretos reglamentarios

Decreto 1421 de 2017 - Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad

En el contexto de la educación inclusiva, el Decreto 1421 de 2017 regula la atención educativa a las personas con discapacidad, estableciendo directrices para asegurar que estos alumnos tengan igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la permanencia y el progreso dentro del sistema educativo en Colombia. Este decreto requiere que las entidades educativas pongan en marcha condiciones, tácticas y ajustes tanto curriculares como organizacionales que faciliten una participación total de los alumnos con discapacidades, garantizando así un ambiente escolar equitativo, colaborativo e inclusivo.

Desde el punto de vista de la gestión directiva inclusiva, el decreto le da a los gerentes un papel principal en la planificación, supervisión y valoración de las estrategias de inclusión. Esto incluye coordinar el apoyo pedagógico,

articular los recursos humanos y materiales requeridos para asegurar que las adaptaciones sean eficaces y sostenibles, así como fomentar un entorno organizacional positivo. El decreto también enfatiza la importancia de que los líderes educativos estimulen a los profesores, alumnos y comunidad educativa a ser más conscientes, promoviendo así la apreciación de la diversidad como un elemento fundamental tanto para el aprendizaje como para la convivencia en las escuelas.

Por lo tanto, el Decreto 1421 ofrece un marco regulatorio fundamental para la investigación doctoral, ya que apoya la elaboración de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva que tenga en cuenta la igualdad, la calidad educativa y el establecimiento de un ambiente organizacional propicio para que los alumnos con requerimientos educativos especiales puedan ser incluidos en las instituciones de bachillerato.

Decreto 3782 de 2007 - Evaluación de la Gestión Directiva

El Decreto 3782 de 2007, define las pautas para la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto-Ley 1278 de 2002, con base en el cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo y el logro de resultados de gestión. El desempeño de los directivos se evalúa con base en este decreto, que establece los parámetros, indicadores y métodos a seguir, tomando en cuenta su habilidad para ejecutar políticas de inclusión educativa y fomentar un entorno escolar participativo, equitativo e inclusivo.

El decreto admite que la gestión directiva no solamente incluye la administración de recursos y procesos, sino también el establecimiento de condiciones que promuevan la activa participación de todos los participantes en el ámbito educativo. La evaluación, en este escenario, tiene como objetivo

encontrar los puntos fuertes y las áreas que necesitan mejorarse en la aplicación de estrategias inclusivas. Esto promueve que las instituciones se adapten a las variadas necesidades de los estudiantes, garantizando así un ambiente organizacional positivo.

Este decreto, en el contexto de la investigación doctoral, se convierte en una referencia fundamental pues posibilita definir criterios claros para entender la manera en que la gestión directiva impacta la inclusión en términos educativos. Esto hace posible desarrollar un modelo teórico de gestión directiva inclusiva que esté alineado con la Teoría del Clima Organizacional y que tenga como objetivo asegurar que todos los alumnos permanezcan, participen y tengan éxito académico.

Decreto 0459 de 2024 - Políticas Públicas para la Inclusión

El Decreto 0459 de 2024 define un marco normativo con el propósito de robustecer los procesos de inclusión en la educación y fomentar un ambiente organizacional favorable en las entidades educativas de Colombia. Este decreto destaca el valor de una gestión directiva inclusiva y apunta que los líderes deben poner en marcha tácticas que aseguren la participación real de todos los alumnos, sobre todo de aquellos con diversidad funcional o en situación de vulnerabilidad social.

Además, el decreto fomenta la integración de políticas y prácticas que garanticen una convivencia armónica en las escuelas, la equidad y la participación activa de los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera se robustece el trabajo conjunto entre alumnos, familias y maestros. En este contexto, se resalta la importancia estratégica de la gestión directiva para crear ambientes educativos inclusivos que sean capaces de atender las

necesidades personales de los alumnos y de fortalecer un clima organizacional que promueva el respeto, la equidad y la calidad educativa.

Este decreto se constituye, por tanto, en un referente jurídico fundamental para la investigación doctoral, ya que proporciona lineamientos claros que orientan la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva, alineado con los principios de la Teoría del Clima Organizacional y con los objetivos de asegurar la inclusión plena y efectiva en las instituciones educativas de bachillerato en Colombia.

Planes y políticas nacionales

Plan Decenal de Educación 2016-2026

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 es la política educativa a largo plazo que establece las prioridades, metas y tácticas del sistema educativo colombiano durante estos años, guiando el crecimiento integral de los alumnos y la consolidación de entidades educativas equitativas e inclusivas. Este plan destaca la relevancia de asegurar que todos los alumnos tengan acceso a la educación, permanezcan en ella y sean promovidos, sin importar sus habilidades, cultura o situación social.

Desde la óptica de la gestión directiva con inclusión, el Plan Decenal subraya que el liderazgo educativo es un elemento clave para generar un ambiente organizacional positivo, en el que la implicación activa de los educadores, los alumnos, las familias y la comunidad en general ayude a robustecer la equidad, la calidad educativa y la inclusión. El plan también define directrices con el objetivo de fortalecer procedimientos pedagógicos y administrativos enfocados en el progreso permanente, la innovación y la sustentabilidad de procesos educativos inclusivos.

En consecuencia, el Plan Decenal proporciona un marco de referencia esencial para esta investigación doctoral, al ofrecer directrices claras sobre cómo la gestión directiva puede articular políticas, estrategias y recursos para garantizar entornos escolares inclusivos. Su aplicación permite fortalecer un modelo teórico de gestión directiva inclusiva que fomente la equidad, el bienestar estudiantil y un clima organizacional positivo, coherente con los principios educativos y sociales del país.

Documentos institucionales

Currículo Institucional

El Currículo Institucional es el compendio de pautas educativas, administrativas y pedagógicas que guían las operaciones de los centros educativos en Colombia. Su objetivo principal es asegurar que los procesos de aprendizaje y enseñanza sean equitativos, de alta calidad e inclusivos, garantizando el derecho a una educación integral y significativa para todos los alumnos, sin importar su condición social, cultural o habilidades.

Desde el punto de vista de la gestión directiva inclusiva, el currículo institucional se transforma en un instrumento estratégico para planear, organizar y supervisar las tareas educativas y administrativas con el objetivo de reforzar un ambiente organizacional positivo. Esto supone poner en marcha políticas inclusivas que fomenten la participación activa de alumnos, profesores y familias; además de modificar los contenidos, métodos y recursos educativos con el fin de adaptarlos a la diversidad del alumnado.

Además, el currículo institucional guía la capacitación y actualización profesional de los maestros, garantizando que adquieran competencias inclusivas y destrezas para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Así, se establece un ambiente escolar cooperativo, en el que la

dirección y el liderazgo inclusivo son fundamentales para fomentar la equidad, la participación total y el respeto a la diversidad en los centros de educación secundaria.

En síntesis, las bases legales que sustentan la presente investigación constituyen el soporte normativo que orienta los procesos de inclusión educativa, gestión directiva y fortalecimiento institucional en el contexto colombiano. Dicho marco jurídico evidencia el compromiso del Estado con la garantía del derecho a la educación, la atención a la diversidad y la construcción de instituciones educativas fundamentadas en los principios de equidad, participación e inclusión social.

Asimismo, estas disposiciones legales permiten comprender que la gestión directiva inclusiva no solo responde a una necesidad organizacional y pedagógica, sino también al cumplimiento de mandatos constitucionales, legales y administrativos que promueven la protección integral de los estudiantes y el fortalecimiento de ambientes escolares democráticos e incluyentes. En este sentido, las normas analizadas proporcionan referentes esenciales para interpretar las responsabilidades de los directivos docentes en la consolidación de prácticas institucionales orientadas a la inclusión y al mejoramiento de la calidad educativa.

De igual manera, el conjunto de leyes, decretos, políticas y lineamientos institucionales abordados ofrece fundamentos jurídicos que respaldan la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva propuesto en esta investigación, permitiendo articular la teoría del clima organizacional con las exigencias contemporáneas de la educación inclusiva en instituciones educativas de bachillerato en Colombia.

MOMENTO III

SINFONÍA DE MÉTODOS: ORQUESTANDO LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA

Metodología

La presente metodología describe de manera sistemática el diseño que orienta el desarrollo de la investigación, sustentada en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, desde la perspectiva sistemática propuesta por Strauss y Corbin (2002). Este marco metodológico se orienta a comprender el fenómeno de la gestión directiva inclusiva a partir de los significados construidos por los actores educativos y a generar una explicación teórica fundamentada en los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

En este capítulo se presentan los procedimientos metodológicos que guiaron la investigación, incluyendo la selección de los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como el proceso de análisis desarrollado mediante el método comparativo constante, el cual permitió identificar conceptos, establecer propiedades y dimensiones, construir categorías emergentes y relacionarlas progresivamente a través de la codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso analítico hizo posible la construcción de un modelo teórico sobre la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato, sustentado en la evidencia empírica aportada por los participantes.

En el marco del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo, el rigor metodológico de la presente investigación se sustentó en los criterios de

credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). Estos criterios orientaron el desarrollo del proceso investigativo, fortaleciendo la coherencia entre el diseño metodológico, la recolección de la información, el análisis de los datos y la construcción de las categorías emergentes.

La credibilidad se fortaleció mediante la permanencia del investigador en el contexto de estudio, la triangulación de las fuentes de información y el contraste continuo de los datos obtenidos durante el proceso investigativo. Por su parte, la transferibilidad se favoreció mediante la descripción detallada del contexto, de los informantes clave y de las condiciones en las que se desarrolló la investigación, permitiendo que otros investigadores valoren la posibilidad de aplicar los hallazgos en contextos con características similares.

Asimismo, la dependencia se aseguró mediante el registro sistemático de las decisiones metodológicas adoptadas durante el proceso investigativo, mientras que la confirmabilidad se respaldó con la trazabilidad del análisis, la revisión permanente de las categorías emergentes y la reflexividad del investigador durante la interpretación de la información.

En concordancia con la Teoría Fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), el rigor metodológico también se fortaleció mediante la aplicación del método comparativo constante, la codificación abierta, axial y selectiva, así como la saturación teórica, criterio que permitió determinar el momento en que la información obtenida dejó de aportar nuevas propiedades o dimensiones a las categorías emergentes.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló conforme a los principios de respeto por la dignidad humana, autonomía, confidencialidad, privacidad y participación voluntaria de los informantes. En

este sentido, se garantizó el consentimiento informado, el tratamiento confidencial de la información y el anonimato de los participantes durante todas las etapas del estudio.

Estas actuaciones se fundamentan en los principios éticos de la investigación cualitativa expuestos por Uwe Flick (2018), quien destaca la responsabilidad del investigador de proteger los derechos de los participantes y actuar con transparencia, integridad científica y respeto durante todo el proceso de producción del conocimiento.

Paradigma de la investigación

Según Taylor y Bogdan (2000), el paradigma interpretativo pone su énfasis en entender los fenómenos desde el punto de vista de aquellos que los viven, priorizando así las experiencias, significados y percepciones subjetivas de las personas. Este punto de vista defiende que la realidad no es uniforme ni objetiva, sino que se forma socialmente mediante las relaciones interpersonales, la interacción y el contexto cultural, lo cual supone que cada persona tiene una interpretación exclusiva de los sucesos a los que se enfrenta.

El paradigma interpretativo, dentro del campo de la investigación educativa, posibilita entender cómo los líderes y maestros comprenden y organizan el ambiente inclusivo de la organización, cómo analizan las políticas y prácticas administrativas, así como la forma en que estas afectan la inclusión de alumnos con requerimientos educativos especiales.

Este paradigma también permite determinar las conexiones entre las experiencias individuales y las dinámicas de la institución, teniendo en cuenta los factores culturales, sociales y organizativos que influyen en el establecimiento de entornos educativos inclusivos. Al priorizar la interpretación

de los significados que asignan los actores, se consigue una perspectiva integral del fenómeno, lo cual es crucial para elaborar un modelo teórico robusto y contextualizado que satisfaga eficazmente las demandas de la gestión directiva inclusiva en instituciones de bachillerato en Colombia.

En este contexto, el propósito de la investigación no fue únicamente describir las prácticas existentes en torno a la inclusión educativa, sino también comprender e interpretar cómo se construye la realidad organizacional y de qué manera esta incide en la gestión directiva inclusiva dentro de las instituciones educativas de bachillerato.

Asimismo, la investigación busca generar aportes teóricos y orientaciones prácticas que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de gestión educativa inclusiva en instituciones educativas de bachillerato del distrito de Santa Marta, departamento del Magdalena, reconociendo las particularidades sociales, organizacionales y culturales que caracterizan este contexto educativo.

A continuación, se presentan los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, teleológicos y metodológicos que sustentan el paradigma interpretativo asumido en la presente investigación. Estos fundamentos constituyen el soporte filosófico y científico que orienta la comprensión del fenómeno estudiado, permitiendo establecer coherencia entre la concepción de la realidad, la construcción del conocimiento, los valores que guían el proceso investigativo, la finalidad de la investigación y las decisiones metodológicas adoptadas para el abordaje de la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

Fundamentos ontológicos

En el contexto de este estudio, se considera que la realidad educativa es diversa, integral, construida socialmente y contextual. Por lo tanto, las vivencias y percepciones de los actores educativos son singulares y están determinadas por el ambiente en el que tienen lugar. Esta visión se basa en González (2001), que sostiene que la comprensión de los fenómenos sociales y educativos debe ser vista como un proceso creado por las personas mientras interactúan con su entorno.

En esta línea, se entiende que el fenómeno de la gestión directiva inclusiva es un proceso que cambia dependiendo de las particularidades individuales de los directores, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, además de los aspectos culturales y estructurales propios de cada institución. Por lo tanto, la percepción acerca de la inclusión, el clima organizacional y la implementación de estrategias inclusivas se forma en base a las experiencias anteriores de los individuos involucrados y al contexto institucional.

Fundamentos epistemológicos

La epistemología, en el paradigma interpretativo, se enfoca en la manera en que se genera y se valida el conocimiento dentro del entorno educativo y social. Según Taylor y Bogdan (2000), el conocimiento no es absoluto ni universal; en cambio, se origina de la interpretación de las experiencias de los participantes en el fenómeno estudiado y de la interacción entre ellos.

En este estudio, se adquiere conocimiento acerca de la gestión directiva inclusiva mediante el entendimiento de las percepciones, experiencias y prácticas de los profesores y directivos en instituciones educativas de nivel

bachillerato. Este punto de vista posibilita que el modelo teórico sugerido se base en la realidad experimentada por los participantes educativos, tomando en cuenta sus vivencias, valores y contextos específicos, lo cual refuerza la relevancia y la posibilidad de aplicar los resultados para crear un ambiente organizacional inclusivo.

González (2001) sostiene, de manera similar, que la realidad es concebida como una construcción cognitiva y mental desde el paradigma interpretativo, derivada de cómo las personas y los grupos interpretan los fenómenos que viven. A pesar de que la percepción y descripción de la realidad son únicas para cada individuo, está siempre está influenciada por las condiciones sociales, culturales e institucionales que configuran sus experiencias (p. 231). En correspondencia con esta postura epistemológica, la presente investigación se orienta a comprender e interpretar las experiencias y significados construidos por los actores educativos en torno a la gestión directiva inclusiva y al clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato.

De esta manera, se pretende develar cómo coordinadores, psicoorientadores y acudientes perciben las prácticas de inclusión, las dinámicas de liderazgo, las relaciones institucionales y los procesos de participación, permitiendo comprender la inclusión educativa como una realidad construida socialmente desde las vivencias y experiencias de los sujetos involucrados.

Fundamentos axiológicos

Los fundamentos axiológicos de la presente investigación se sustentan en el reconocimiento de la dignidad humana, el respeto por la diversidad, la equidad y el compromiso con la inclusión como principios orientadores de la

acción educativa. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, los valores no constituyen elementos externos al proceso investigativo, sino componentes inherentes a la relación entre el investigador, los participantes y el contexto donde emerge el conocimiento.

En este sentido, Norman et al (2018) sostienen que toda investigación cualitativa está impregnada de valores, dado que el investigador interpreta las experiencias humanas desde una postura ética y reflexiva, reconociendo la importancia del contexto y de las múltiples realidades construidas socialmente.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación asume como principios axiológicos la equidad, la justicia social, el respeto por las diferencias, la participación, la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad como elementos esenciales para comprender la gestión directiva inclusiva en las instituciones educativas.

Estos valores coinciden con los planteamientos de Mel Ainscow (2020), quien señala que la educación inclusiva representa un compromiso permanente con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo sistemas educativos fundamentados en la igualdad de oportunidades, el respeto y la valoración de todas las personas, independientemente de sus características o condiciones.

Asimismo, desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la dimensión axiológica se manifiesta en el compromiso ético del investigador con la construcción del conocimiento a partir de las voces de los participantes. Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) afirman que el investigador debe mantener una actitud de apertura teórica, sensibilidad conceptual y rigor analítico, permitiendo que las categorías emerjan de los datos sin imponer explicaciones preconcebidas. Esta postura exige actuar con honestidad

científica, respeto por los participantes, confidencialidad y fidelidad interpretativa durante todo el proceso investigativo.

En concordancia con lo anterior, la investigación se desarrolla bajo principios bioéticos como el respeto por la autonomía de los participantes, la confidencialidad de la información, el consentimiento informado y la responsabilidad científica. Estos aspectos responden a los principios éticos propuestos por Tom et al (2019), quienes destacan la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia como pilares fundamentales de toda investigación con seres humanos.

Conformemente, los fundamentos axiológicos de esta investigación constituyen el soporte ético y valorativo para la comprensión de la gestión directiva inclusiva, orientando la construcción de un modelo teórico sustentado en el respeto por la diversidad, la equidad, la participación democrática y la transformación de la cultura organizacional hacia escenarios educativos verdaderamente inclusivos.

Fundamentos teleológicos

Los fundamentos teleológicos de la investigación están orientados por la finalidad de comprender y transformar la realidad educativa desde una perspectiva inclusiva, reconociendo la gestión directiva como un elemento estratégico para la construcción de instituciones más equitativas, participativas y humanizantes. La teleología, entendida como la reflexión sobre los fines y propósitos del conocimiento, permite establecer el sentido último que orienta el proceso investigativo.

En esta investigación, el propósito fundamental consiste en develar los elementos y categorías emergentes que sustentan la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva, fundamentado en la teoría del

clima organizacional, con el fin de contribuir al fortalecimiento de las prácticas institucionales de inclusión educativa en el nivel de bachillerato.

Desde esta perspectiva, el estudio busca trascender la simple descripción de problemáticas institucionales para generar aportes teóricos y prácticos que favorezcan procesos de transformación organizacional. Freire (2005) plantea que toda acción educativa debe orientarse hacia la humanización, la participación y la transformación de las estructuras que producen exclusión; por ello, la investigación asume una intencionalidad ética y social dirigida a promover culturas institucionales más democráticas e inclusivas.

Asimismo, la finalidad del estudio se relaciona con la necesidad de fortalecer la calidad educativa mediante la consolidación de ambientes organizacionales basados en el respeto, la equidad, la participación y la justicia social. En este sentido, el modelo teórico propuesto pretende constituirse en una herramienta orientadora para la gestión directiva, favoreciendo la toma de decisiones inclusivas y la construcción de climas organizacionales que reconozcan y valoren la diversidad.

Fundamentos metodológicos

Los fundamentos metodológicos de la investigación se sustentan en el enfoque cualitativo, dado que este permite comprender e interpretar las experiencias, significados y percepciones construidas por los actores educativos en relación con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el enfoque cualitativo busca explorar los fenómenos en su contexto natural, interpretando los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo y bajo el método de la Teoría Fundamentada, debido a que este posibilita construir categorías conceptuales a partir de los datos y develar los significados presentes en los discursos de los participantes. El método comparativo constante permitió aproximarse a las vivencias de coordinadores, psicoorientadores y acudientes, mientras que la codificación abierta, axial y selectiva facilitó la interpretación progresiva de los sentidos asociados a la inclusión educativa y al clima organizacional (Strauss y Corbin, 2002).

Para la recolección de información se emplearon entrevistas en profundidad y observación participante, técnicas que favorecieron la obtención de relatos ricos en significado y contextualizados en la realidad institucional. Posteriormente, la información fue sometida a procesos de transcripción, codificación abierta, axial y selectiva, así como a la construcción de matrices categoriales, permitiendo el surgimiento de categorías emergentes.

En términos metodológicos, el estudio se orientó por criterios de rigor científico propios de la investigación cualitativa, tales como la credibilidad, la consistencia interpretativa y la triangulación de la información. Todo ello permitió garantizar coherencia entre el objeto de estudio, el enfoque epistemológico y la construcción del modelo teórico emergente.

Enfoque

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, con el propósito de entender a fondo los fenómenos sociales y organizacionales desde el punto de vista de quienes los experimentan. Según Strauss y Corbin (2002), la investigación cualitativa se distingue por producir descubrimientos que no se logran mediante métodos de cuantificación ni procedimientos estadísticos.

Esta perspectiva posibilita examinar las vivencias, emociones, significados, percepciones y conductas que la gente asocia con sus experiencias. También permite analizar las interacciones humanas, el funcionamiento de las organizaciones, los fenómenos culturales y los movimientos sociales.

Dentro del marco de esta investigación doctoral, el enfoque cualitativo es especialmente relevante porque posibilita un análisis detallado de la manera en que los docentes y directivos de centros educativos de bachillerato perciben y llevan a cabo la gestión inclusiva en el contexto del clima organizacional.

Se pretendió entender los factores que dificultan o favorecen la puesta en marcha de políticas inclusivas, así como determinar los componentes necesarios para crear un ambiente educativo equitativo y participativo, mediante el análisis de sus vivencias y prácticas. Además, esta perspectiva hace más fácil comprender la complejidad de las relaciones interpersonales y organizativas que afectan la promoción de una administración directiva inclusiva exitosa.

Así, el enfoque cualitativo de la investigación se basa en la comunicación e interacción continuas con los participantes, recopilando relatos, historias y descripciones minuciosas de sus experiencias y visiones subjetivas. Es necesario que estas experiencias no sean examinadas de forma independiente, sino en relación con el entorno social y organizacional donde tienen lugar, teniendo en cuenta que los significados que cada persona les asigna a sus vivencias están íntimamente relacionados con las estructuras, normas y dinámicas del colectivo educativo (Morse, 2005).

Dentro de los límites de esta investigación, esto facilita entender la manera en que los directivos y profesores desarrollan, comprenden y ponen en práctica tácticas de gestión inclusiva en las instituciones de bachillerato, teniendo en cuenta tanto las vivencias individuales como las interacciones colectivas que determinan el ambiente organizacional.

Según Maxwell (2004), la investigación cualitativa tiene múltiples objetivos que son totalmente relevantes para esta investigación. Entre ellas se incluyen: entender los significados que los actores otorgan a sus acciones, experiencias y vivencias, así como a los eventos y situaciones en las que intervienen; analizar el contexto específico en el que sus actuaciones tienen lugar y cómo este influye sobre ellas; detectar fenómenos e influencias inesperadas que puedan surgir durante la investigación y crear nuevas teorías basadas en estos descubrimientos; comprender los procesos por medio de los cuales suceden las acciones y hechos; y finalmente, formular explicaciones causales válidas mediante el estudio de cómo ciertos sucesos impactan sobre otros, interpretando los procesos causales desde una perspectiva contextual, situada y local.

En el contexto de esta investigación, estos propósitos posibilitan una mayor comprensión de la manera en que los directores y profesores de instituciones de bachillerato desarrollan y ponen en práctica tácticas de gestión inclusiva, tomando en cuenta los factores contextuales y las relaciones entre individuos que dan forma al ambiente organizacional.

Tabla 1. ***Finalidades del enfoque cualitativo y su aplicación en la investigación de gestión directiva inclusiva***

Finalidad del enfoque cualitativo	Aplicación en la investigación
Comprender los significados que los actores otorgan a sus acciones y experiencias	Analizar cómo directivos y docentes interpretan y aplican estrategias de gestión inclusiva en sus instituciones.
Analizar el contexto particular de actuación de los participantes	Examinar cómo las condiciones institucionales, culturales y sociales influyen en la implementación de la inclusión educativa.
Identificar fenómenos e influencias no previstos	Detectar barreras, oportunidades y prácticas emergentes en la gestión inclusiva que no habían sido consideradas previamente.
Comprender los procesos mediante los cuales ocurren los sucesos y acciones	Explorar cómo se desarrollan las prácticas inclusivas y la interacción entre los actores dentro del clima organizacional.
Desarrollar explicaciones causales situadas y contextuales	Evaluar cómo ciertas acciones de los directivos afectan la participación, permanencia y éxito de los estudiantes en un ambiente inclusivo.

Nota: elaboración propia.

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un diseño emergente, propio de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), aplicado bajo la modalidad de estudio de campo, dado que el proceso de recolección de información se llevó a cabo directamente en el contexto natural donde se manifestó el fenómeno objeto de estudio: la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato. Arias (2012) señala que la investigación de campo permite obtener datos de manera directa de la realidad en la que ocurren los hechos, favoreciendo una comprensión contextualizada de las dinámicas sociales e institucionales.

En correspondencia con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, se emplearon técnicas de recolección de información orientadas a comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos. Entre las técnicas utilizadas se destacó la entrevista en profundidad, definida por Taylor y Bogdan (1987) como un encuentro dialógico que posibilita acceder a la experiencia subjetiva de los participantes mediante relatos detallados y reflexivos. Estas técnicas se articularon directamente con el fenómeno

Asimismo, se utilizó la observación participante, entendida por Hernández et al (2014) como una técnica que permite al investigador aproximarse al contexto natural de los participantes para comprender comportamientos, interacciones y dinámicas sociales desde dentro del escenario estudiado. Su aplicación facilitó identificar prácticas institucionales, formas de comunicación y relaciones interpersonales vinculadas con el clima organizacional inclusivo.

Como instrumentos correspondientes a estas técnicas se emplearon un guion de entrevista semiestructurado, diferenciado según el rol de cada grupo de informantes clave —coordinadores, psicoorientadores y acudientes— (Anexos 1 al 9), y una guía de observación estructurada que orientó el registro sistemático de las dinámicas institucionales observadas (Anexo 22).

Estas técnicas se articularon directamente con el propósito de la investigación, ya que permitieron recopilar información amplia, contextualizada y significativa sobre las experiencias, percepciones y prácticas de los actores educativos en torno a la gestión directiva inclusiva y al clima organizacional en las instituciones de educación media del distrito de Santa Marta.

La información obtenida constituyó el insumo fundamental para el proceso de análisis desarrollado mediante el método comparativo constante propio de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), posibilitando la identificación de conceptos, propiedades, dimensiones y categorías emergentes, así como el establecimiento de relaciones entre estas, que sustentaron la construcción del modelo teórico derivado de los datos empíricos.

Así, la información fue recopilada mediante técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, orientados a la construcción de un modelo teórico fundamentado en los datos, que permitiera explicar la gestión directiva inclusiva desde las experiencias, percepciones e interacciones de los actores educativos. En este sentido, la investigación se desarrolló dentro del paradigma interpretativo, por cuanto privilegió la comprensión de los significados construidos por los participantes en su contexto natural. La información obtenida fue analizada mediante el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), proceso que permitió identificar conceptos, establecer propiedades y dimensiones, construir

categorías emergentes y relacionarlas progresivamente hasta la formulación del modelo teórico sobre la gestión directiva inclusiva.

Así, la información fue obtenida mediante métodos e instrumentos cualitativos orientados a la construcción de un modelo teórico capaz de comprender y fortalecer la gestión directiva inclusiva, considerando las vivencias, percepciones y prácticas de los actores educativos. La investigación se ubicó dentro del paradigma interpretativo, debido a que la interacción con los participantes y la observación directa permitieron desarrollar un análisis profundo de las dinámicas organizacionales, el liderazgo directivo y las estrategias implementadas para promover un ambiente escolar participativo e inclusivo.

Proceso metodológico: Teoría Fundamentada desde la perspectiva sistemática de Strauss y Corbin

La presente investigación asumió como método la Teoría Fundamentada, desde la perspectiva sistemática propuesta por **Strauss y Corbin (2002)**, por considerarse la más pertinente para comprender y explicar el fenómeno de la gestión directiva inclusiva a partir de la información proporcionada por los actores educativos. Este método tiene como finalidad construir teoría fundamentada en los datos, permitiendo que las categorías conceptuales emerjan del proceso analítico en lugar de derivarse de supuestos teóricos previamente establecidos.

Desde esta perspectiva, el investigador mantiene una interacción permanente con la información obtenida durante el trabajo de campo, desarrollando un proceso analítico sistemático mediante el método comparativo constante, el cual consiste en comparar continuamente incidentes, conceptos y categorías para identificar semejanzas, diferencias,

propiedades y dimensiones que expliquen el fenómeno investigado (Strauss y Corbin, 2002). Este procedimiento favorece la construcción progresiva de relaciones conceptuales que conducen a la generación de una explicación teórica sustentada en la evidencia empírica.

En coherencia con este método, el análisis de la información se desarrolló mediante las etapas de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Durante la codificación abierta se identificaron los conceptos iniciales derivados de las entrevistas, observaciones y revisión documental; posteriormente, mediante la codificación axial, se establecieron relaciones entre las categorías y sus propiedades; finalmente, la codificación selectiva permitió integrar dichas categorías alrededor del fenómeno central, consolidando un modelo teórico que explica la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

El desarrollo del análisis respondió al método comparativo constante, característico de la Teoría Fundamentada, mediante el cual cada unidad de información fue contrastada continuamente con los datos previamente analizados, permitiendo refinar los conceptos, delimitar las categorías emergentes y fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos. Este proceso se mantuvo hasta alcanzar la saturación teórica de las categorías, momento en el cual la incorporación de nueva información dejó de aportar propiedades o dimensiones relevantes para su comprensión.

En consecuencia, la Teoría Fundamentada proporcionó el soporte metodológico para la construcción del modelo teórico sobre la gestión directiva inclusiva, permitiendo que dicho modelo emergiera directamente de los datos obtenidos en el trabajo de campo y reflejara las relaciones existentes entre las categorías construidas durante el proceso de investigación.

Informantes Clave

En el contexto de una investigación que se basa en el paradigma interpretativo, los informantes clave son esenciales para obtener un entendimiento contextualizado, profundo y enriquecido del fenómeno que se está estudiando. Estos informantes suelen ser personas "formales", ocupando sitios dentro de la organización que les otorgan un extenso conocimiento y un acceso privilegiado a información pertinente acerca de los procesos y dinámicas que se investigan, como lo indica Doorman (1991). Ellos pueden ofrecer una visión integral que es muy valiosa para analizar el fenómeno en sus complejidades, gracias a su experiencia, responsabilidades y visión estratégica.

Los informantes clave de este estudio son tres coordinadores, tres psicoorientadores y tres padres de familia, que fueron escogidos por su conexión directa con los procesos de gestión institucional, el acompañamiento socioemocional y la implicación familiar en las instituciones de bachillerato que se examinan. Su elección responde a un principio de interpretación que prioriza las voces con un entendimiento profundo, contextual y situado del fenómeno analizado; esto posibilita alcanzar diferentes grados de comprensión acerca de la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional.

A través de entrevistas a profundidad, estos actores ofrecen relatos que no solo describen prácticas, procedimientos y dinámicas escolares, sino que expresan percepciones, significados, tensiones y experiencias subjetivas que emergen en la interacción cotidiana con estudiantes, directivos y familias. Esta diversidad de perspectivas enriquece la comprensión del fenómeno mediante el método comparativo constante y aporta una visión integral sobre los avances, desafíos y condiciones reales que configuran la inclusión educativa dentro del contexto institucional.

La colaboración activa de los informantes clave permitió obtener información pertinente y contextualizada, enriquecida por la diversidad de experiencias, percepciones y conocimientos de los distintos actores educativos. Su participación favoreció la identificación de conceptos, prácticas, estrategias y barreras relacionadas con la gestión directiva inclusiva, constituyendo el insumo fundamental para el análisis desarrollado mediante el método comparativo constante y la construcción de las categorías emergentes que sustentaron el modelo teórico.

Asimismo, la información proporcionada por los informantes clave fue sometida a un proceso de triangulación con los demás instrumentos de recolección de información, fortaleciendo la credibilidad, la consistencia y la profundidad del análisis cualitativo. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), sus aportes constituyeron la base empírica para el desarrollo del método comparativo constante, permitiendo identificar conceptos, establecer relaciones entre categorías y consolidar el modelo teórico emergente sobre la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

Los informantes claves seleccionados para esta investigación se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2. ***Caracterización de los informantes claves***

Nº	Código	Funciones	Descripción
1	Coord-A1	Coordinador Institución Educativa	Mujer, 52 años, 26 años de experiencia docente. Se define como amable, sincera, colaboradora, líder y honesta. Responsable de la planificación académica y la implementación de políticas inclusivas en la institución.
2	Coord-B4	Coordinador Institución Educativa	Hombre, 48 años, 22 años de experiencia docente. Se considera analítico, comprometido, organizado y motivador. Supervisa el desempeño docente y promueve estrategias de inclusión educativa.
3	Coord-C5	Coordinador Institución Educativa	Mujer, 50 años, 24 años de experiencia. Se define como responsable, empática, proactiva y participativa. Lidera procesos de gestión escolar y fomenta un clima organizacional inclusivo.
4	Psico-A1	Psicoorientador Institución Educativa	Mujer, 46 años, 18 años de experiencia profesional en orientación escolar. Se describe como organizada, empática, reflexiva y comprometida. Brinda acompañamiento psicosocial a estudiantes con NEE y articula acciones con directivos y docentes para fortalecer procesos de inclusión.
5	Psico-B3	Psicoorientador Institución	Hombre, 44 años, 16 años de experiencia en contextos educativos. Se define como

		Educativa	analítico, conciliador y colaborativo. Apoya la construcción de estrategias inclusivas, la mediación de conflictos y el fortalecimiento del clima organizacional.
6	Psico-C4	Psicoorientador Institución Educativa	Mujer, 49 años, 20 años de experiencia en orientación escolar. Se considera ética, proactiva y comprometida con la diversidad. Participa en el diseño de planes de apoyo individual y en procesos de sensibilización sobre inclusión educativa.
7	Acud-A1	Acudiente de estudiante con NEE	Mujer, domiciliaria en ventas de lotería, madre comprometida, activa y trabajadora. Participa activamente en el seguimiento académico de su hijo y apoya la implementación de estrategias inclusivas.
8	Acud-B2	Acudiente de estudiante con NEE	Hombre, comerciante, 45 años. Comprometido con la educación de su hijo, se describe como observador, responsable y colaborador. Aporta información relevante sobre la percepción de la inclusión desde el ámbito familiar.
9	Acud-C3	Acudiente de estudiante con NEE	Mujer, 38 años, empleada del sector servicios, madre activa y participativa. Valora la inclusión educativa y ofrece perspectivas sobre la interacción entre familia, docentes y coordinadores.

Nota Elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recolección de información

El propósito de la presente investigación doctoral, desarrollada en el marco del paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y sustentada en el método de la Teoría Fundamentada, desde la perspectiva sistemática de Strauss y Corbin (2002), es construir un modelo teórico que explique la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato, desde la perspectiva administrativa de la teoría del clima organizacional. Para ello, el modelo emerge del análisis sistemático de la información obtenida en el trabajo de campo mediante la aplicación del método comparativo constante, permitiendo identificar las categorías y relaciones conceptuales que sustentan la comprensión del fenómeno investigado.

Ahora bien, con el fin de alcanzar este propósito, se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de información acordes con el enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, los cuales permitieron obtener información amplia y contextualizada sobre el fenómeno investigado. En primer lugar, la observación participante facilitó la inmersión del investigador en el contexto educativo, posibilitando el registro sistemático de las prácticas organizacionales, las interacciones entre los actores educativos y las dinámicas institucionales relacionadas con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional.

La información obtenida mediante esta técnica constituyó un insumo fundamental para el proceso de análisis desarrollado a través del método comparativo constante, favoreciendo la identificación de conceptos, propiedades y categorías emergentes construidas a partir de los datos recolectados en el escenario de estudio.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas en profundidad con coordinadores, psicoorientadores y acudientes de los estudiantes, con el propósito de explorar sus percepciones, experiencias y significados relacionados con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional. Las entrevistas fueron estructuradas de manera flexible, garantizando la libertad de expresión de los participantes y favoreciendo la emergencia de relatos amplios y detallados sobre sus vivencias, desafíos y prácticas significativas en torno a los procesos de inclusión educativa.

La combinación de estas técnicas proporcionó una perspectiva holística para el análisis de la información, debido a que los relatos subjetivos de los actores involucrados se complementaron con la observación directa, permitiendo que la interpretación de los datos se sustentara en evidencias empíricas amplias, contextualizadas y profundamente descriptivas. De igual manera, se consideraron principios éticos fundamentales, tales como la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por la autonomía de los participantes, garantizando así la credibilidad, la consistencia interpretativa y el rigor metodológico del proceso investigativo.

Técnica: Observación Participante para la Comprensión del Contexto Educativo

La observación participante constituyó una de las técnicas de recolección de información empleadas en la investigación, por cuanto permitió al investigador integrarse al contexto educativo y registrar de manera sistemática las dinámicas relacionadas con la gestión directiva inclusiva. De acuerdo con Hammersley y Atkinson (2007), citados por Fàbregues et al. (2016), esta técnica implica que el investigador asuma un rol activo dentro del escenario de estudio, participando en las actividades cotidianas sin perder la

capacidad de observar y documentar los acontecimientos relevantes para la investigación.

Como instrumento de registro se utilizó una guía de observación estructurada, complementada con un diario de campo, en los cuales se consignaron de manera sistemática las situaciones observadas, las interacciones entre los actores educativos, las prácticas de gestión directiva, las manifestaciones del clima organizacional y demás aspectos relacionados con las categorías iniciales del estudio (ver anexo 22). Estos registros constituyeron una fuente de información que posteriormente fue incorporada al proceso de análisis mediante el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada, favoreciendo la identificación y refinamiento de las categorías emergentes.

El investigador, mediante este procedimiento, no solo estudia hechos y circunstancias, sino que también se enfoca en las interacciones, relaciones y prácticas que surgen dentro del ambiente educativo. La observación participante posibilita la comprensión de las percepciones, comportamientos y dinámicas subyacentes de los miembros de la comunidad escolar, incluidos los directores y docentes, desde el punto de vista de aquellos que viven y experimentan el contexto objeto de estudio.

Esta perspectiva permite entender cómo se establece la gestión directiva inclusiva y cómo se crea un ambiente organizativo que favorece la inclusión, brindando información relevante acerca de los procesos, las estrategias y las dificultades en el funcionamiento diario de las instituciones educativas de bachillerato. El investigador, al integrarse en el ambiente natural de los participantes, es capaz de crear una narrativa más genuina y profunda que represente no solo las prácticas explícitas, sino también los significados

implícitos que orientan la interacción y la toma de decisiones dentro del centro educativo.

Instrumento: Entrevistas a Profundidad para la Exploración de Experiencias Directivas

Las entrevistas en profundidad son una herramienta clave en los estudios cualitativos, sobre todo cuando se busca comprender el sentido que los participantes dan a sus vivencias. Barragán y otros (2003) subrayan que este tipo de entrevistas posibilita entender la realidad desde el punto de vista de los informantes, analizando en detalle y dentro de su contexto sus narrativas personales.

Dentro de la presente investigación se empleó como instrumento un guion de entrevista en profundidad, diseñado a partir de preguntas orientadoras relacionadas con el fenómeno de la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional. De acuerdo con la lógica de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), el guion constituyó una guía flexible que favoreció el desarrollo de un diálogo abierto con los informantes clave, permitiendo que, durante la interacción, surgieran nuevas preguntas derivadas de sus respuestas y de las categorías que comenzaban a emerger del proceso investigativo.

Esta flexibilidad permitió profundizar en las percepciones, experiencias, prácticas e interacciones de los participantes, obteniendo información amplia y contextualizada que posteriormente fue analizada mediante el método comparativo constante, posibilitando la identificación de conceptos, propiedades, dimensiones y categorías emergentes que sustentaron la construcción del modelo teórico.

La guía de entrevista estuvo dirigida a coordinadores, psicoorientadores, y padres de familia, y se estructuró a partir de categorías vinculadas con el liderazgo inclusivo, la comunicación institucional, la participación de la comunidad educativa, la atención a la diversidad y las dinámicas del clima organizacional (ver anexo 1 al 9).

Asimismo, las preguntas fueron formuladas de manera abierta con el propósito de facilitar narrativas amplias y contextualizadas sobre las experiencias y prácticas desarrolladas en las instituciones educativas.

De esta manera, el instrumento posibilitó que los informantes compartieran sus experiencias, motivaciones, percepciones y estrategias en torno a la inclusión educativa, permitiendo identificar aquellos factores institucionales, administrativos y relacionales que favorecen o limitan la implementación de prácticas inclusivas dentro de las organizaciones escolares. Además, el carácter semiestructurado de la entrevista permitió mantener coherencia con los propósitos de la investigación y, al mismo tiempo, otorgó flexibilidad para profundizar en los significados construidos por los participantes desde sus contextos y experiencias particulares.

Asimismo, las entrevistas exhaustivas posibilitan indagar en los elementos subjetivos y complejos de la administración educativa que no pueden ser detectados mediante técnicas cuantitativas, tal como la interpretación de las acciones directivas, la toma de decisiones y la percepción sobre la inclusión de alumnos con diferentes necesidades. Para la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva que se plantea en este estudio, así como para el análisis interpretativo, es útil interactuar estrechamente con los informantes, ya que esto permite obtener datos detallados y enriquecidos.

Técnica: Análisis Documental para la Contextualización Institucional

El análisis documental constituye una técnica cualitativa que consiste en el examen sistemático de documentos escritos con el propósito de extraer significado, ganar comprensión y desarrollar conocimiento empírico sobre el fenómeno investigado (Bowen, 2009). Al igual que otras técnicas cualitativas, requiere que los datos sean examinados e interpretados con el fin de obtener significado, comprender su contenido y construir conocimiento a partir de ellos. Bowen (2009) destaca que el análisis documental resulta particularmente valioso como procedimiento complementario dentro de procesos de triangulación y construcción teórica fundamentada en los datos, retomando el señalamiento original de Glaser y Strauss (1967) sobre la utilidad de los documentos institucionales para el desarrollo de teoría sustantiva.

En consonancia con lo anterior, Hernández et al. (2014) señalan que la revisión de documentos, registros y materiales institucionales permite complementar la información obtenida mediante otras técnicas, aportando una perspectiva contextual e histórica que enriquece la interpretación del fenómeno estudiado, al no depender de la interacción directa con los participantes ni estar sujeta a los efectos de reactividad que esta puede generar.

En la presente investigación, el análisis documental se empleó como técnica complementaria de recolección de información, con el propósito de contrastar los discursos de los informantes clave con los lineamientos oficiales de cada institución educativa. Los documentos revisados incluyeron el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia de cada una de las tres instituciones participantes, seleccionados por su pertinencia directa con las categorías emergentes de la investigación (ver Anexo 23): inclusión institucional, relaciones interpersonales, comunicación organizacional,

conocimientos de los actores y aportes de la comunidad. Esta técnica permitió verificar la coherencia entre las políticas institucionales formalmente establecidas y las prácticas descritas por los coordinadores, psicoorientadores y acudientes participantes, constituyendo el respaldo documental de los hallazgos presentados en el Momento V.

Técnicas de procesamiento de información

El procesamiento de la información recolectada se desarrolló conforme al procedimiento analítico propio de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), mediante un proceso simultáneo, circular y recursivo de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, sustentado en el método comparativo constante, el muestreo teórico y la saturación teórica. Aunque a continuación se presentan de manera secuencial con fines expositivos, estos procesos no ocurrieron en compartimentos cerrados: cada nuevo dato analizado permitía revisar y refinar las categorías ya construidas, en coherencia con la lógica recursiva que caracteriza este método.

Codificación abierta

La categorización es un procedimiento esencial en la investigación cualitativa que supone clasificar, conceptualizar o codificar los datos adquiridos en unidad de significado claras y precisas. Categorizar, como indica Martínez (2006), implica asignar una expresión o término corto que exprese la idea principal de cada unidad de significado.

Estas unidades de significado, que pueden estar formadas por uno o varios párrafos o secuencias de video, tienen la finalidad de resumir y captar el contenido significativo de los datos. En términos de Sampieri. Et al. (2014). "Las categorías son ideas, conceptos, vivencias y hechos que tienen relevancia y significado". (429)

Según Galeano (2020), el procedimiento de categorización tiene un rol fundamental en la investigación cualitativa, pues facilita la identificación de patrones, estructuras lógicas, significados y casos inusuales que pueden estar presentes en los datos recolectados mediante notas de campo, entrevistas, grabaciones o memorandos analíticos. Categorizar significa clasificar la información en categorías siguiendo criterios temáticos y agrupar datos que tienen significados semejantes.

Asimismo, categorizar implica conceptualizar y codificar cada unidad de significado con términos o expresiones que sean claros y unívocos. Galeano (2020) indica que estos términos hacen más fácil la clasificación, verificación, interpretación, análisis y teorización de los datos, lo que permite desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno investigado.

En la presente investigación, la codificación abierta inició con la revisión exhaustiva de la información recopilada mediante entrevistas en profundidad, observación participante y registros de campo. Posteriormente, se realizó la transcripción y lectura reiterada de los discursos de coordinadores, psicoorientadores y acudientes, con el propósito de identificar expresiones significativas, ideas recurrentes y unidades de significado relacionadas con la inclusión educativa, el liderazgo institucional y el clima organizacional.

A partir de este proceso, se desarrolló una codificación inicial mediante la identificación de códigos abiertos, los cuales representaron conceptos específicos emergentes de los relatos de los participantes. Estos códigos permitieron fragmentar y organizar la información de acuerdo con elementos particulares vinculados con comunicación organizacional, relaciones interpersonales, participación comunitaria, liderazgo participativo, percepción de equidad y estrategias inclusivas.

Codificación axial

Un elemento fundamental de esta fase, según Martínez (2006), consiste en “seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y abarcadoras” (p. 141). Para la organización y jerarquización de los datos cualitativos, es esencial comenzar con categorías más específicas y luego combinarlas en categorías más amplias, lo que permite a los investigadores entender las relaciones y los patrones emergentes de una manera más holística.

En la presente investigación, los códigos abiertos fueron agrupados y relacionados entre sí mediante un proceso de integración categorial que condujo a la construcción de categorías axiales más amplias y comprehensivas. Esta etapa permitió establecer conexiones entre los diferentes significados emergentes, favoreciendo la identificación de patrones relacionales y dinámicas organizacionales presentes en las instituciones educativas estudiadas.

Durante este procedimiento se utilizaron matrices categoriales, esquemas interpretativos y memos analíticos que facilitaron la organización sistemática de la información y la construcción progresiva de relaciones conceptuales entre categorías y subcategorías, permitiendo visualizar las conexiones existentes entre los discursos de los participantes y los referentes teóricos utilizados en la investigación.

La codificación axial se desarrolló de manera simultánea con el proceso de comparación constante propio de la Teoría Fundamentada, lo que permitió revisar continuamente los significados emergentes y reorganizar las categorías de acuerdo con la evolución del análisis. Esto favoreció la

saturación teórica y la consolidación de una estructura categorial coherente y consistente con el fenómeno investigado.

Codificación selectiva y construcción teórica

El proceso de codificación axial posibilitó avanzar hacia un nivel interpretativo superior mediante la consolidación de categorías selectivas, las cuales integraron conceptualmente los hallazgos obtenidos durante el proceso de codificación axial y selectiva. Las categorías selectivas emergentes —gestión directiva inclusiva, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión— permitieron explicar de manera articulada las relaciones existentes entre liderazgo institucional, participación comunitaria, comunicación organizacional y prácticas inclusivas.

La codificación selectiva es, en la investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo, un proceso creativo mediante el cual se identifican y gestionan las categorías y sus relaciones para construir explicaciones fundamentadas en los datos (Martínez, 2006, p. 143), articulando patrones y estructuras de hechos dotados de significado (Fàbregues et al., 2016).

En la presente investigación, la codificación selectiva se desarrolló de manera gradual y articulada durante todo el proceso de codificación de la información, en coherencia con el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). A partir de la comparación, integración y contrastación de los códigos abiertos y las categorías axiales, se construyeron las categorías selectivas orientadas a comprender las relaciones existentes entre gestión directiva, clima organizacional e inclusión educativa, identificando patrones recurrentes, dinámicas organizacionales y elementos estructurales que influían en la consolidación de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas estudiadas.

En este sentido, el proceso permitió comprender que la gestión directiva inclusiva no depende exclusivamente de acciones administrativas o normativas, sino de la interacción permanente entre liderazgo participativo, comunicación horizontal, relaciones institucionales colaborativas y participación comunitaria. Asimismo, se interpretó que el clima organizacional inclusivo actúa como una condición estructural que favorece o limita el desarrollo de prácticas orientadas a la equidad y al reconocimiento de la diversidad dentro de las instituciones educativas.

La construcción teórica también se fortaleció mediante la elaboración de matrices categoriales, memos analíticos y esquemas interpretativos que facilitaron la visualización de las relaciones existentes entre categorías selectivas, axiales y abiertas, permitiendo reorganizar continuamente los significados emergentes hasta construir una estructura conceptual coherente con la realidad investigada.

De esta manera, el proceso condujo a la consolidación de la categoría selectiva central Gestión Directiva Inclusiva, integrada por sus tres categorías axiales —inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión—, cuya integración estructuró el modelo teórico emergente que explica cómo las dinámicas organizacionales, las prácticas directivas y la participación de la comunidad educativa influyen en la construcción de ambientes escolares inclusivos. La teoría sustantiva construida permitió interpretar que la inclusión educativa constituye un proceso organizacional y relacional sustentado en la articulación entre liderazgo institucional, participación comunitaria, comunicación organizacional y percepción de equidad, configurándose como una explicación contextualizada sobre las condiciones necesarias para fortalecer la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

Rigor científico: método comparativo constante y criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependabilidad

La triangulación constituye un procedimiento fundamental dentro de la metodología cualitativa, debido a que permite contrastar múltiples fuentes, técnicas, perspectivas y métodos de recolección de información con el propósito de fortalecer la credibilidad, la consistencia interpretativa y el rigor del proceso investigativo.

Martínez (2006) destaca que emplear distintas fuentes de datos, puntos de vista teóricos, observadores y procedimientos metodológicos fortalece significativamente la investigación cualitativa (p. 137-138). Sampieri et al. (2014) señalan la importancia de contrastar las categorías con diferentes fuentes de información —documentos de archivo, notas periodísticas, cartas y testimonios—, práctica que denominan “triangulación de datos y fuentes” y que contribuye a la credibilidad y a la dependabilidad de la investigación (p. 519). La elaboración de memos analíticos (Coleman y Unrau, 2005) también contribuye a este propósito, en tanto posibilita que otros investigadores comprendan cómo se desarrolló el análisis, reforzando la transparencia del proceso (p. 426).

En la presente investigación, este rigor se operacionalizó mediante el método comparativo constante, articulado en tres dimensiones: triangulación de actores, triangulación de técnicas y triangulación teórica. La triangulación de actores y de técnicas operaron de manera simultánea sobre los datos primarios —discursos, observación y documentos—, mientras que la triangulación teórica operó sobre las categorías ya decantadas de ese proceso, contrastándolas con los referentes conceptuales de la investigación: un nivel de mayor abstracción, coherente con el principio de sensibilidad teórica de Strauss y Corbin (2002).

La triangulación de actores se desarrolló a partir de la comparación de las percepciones y experiencias expresadas por coordinadores, psicoorientadores y acudientes, identificando puntos de convergencia, complementariedad y tensión en torno a liderazgo participativo, comunicación organizacional, relaciones interpersonales, inclusión institucional y participación comunitaria. La triangulación de técnicas se desarrolló mediante el contraste entre las entrevistas en profundidad, la observación participante y la revisión de documentos institucionales, posibilitando verificar la coherencia entre los discursos de los participantes y las dinámicas y lineamientos institucionales. La triangulación teórica se desarrolló mediante el contraste entre las categorías emergentes y los planteamientos de Likert (1967), Ainscow y Booth (2015), Hoy y Miskel (2015) y Bolívar (2012), favoreciendo la construcción progresiva de una teoría sustantiva contextualizada.

En algunos casos, mientras los coordinadores destacaban la existencia de estrategias inclusivas y mecanismos de participación institucional, algunos acudientes y psicoorientadores señalaron debilidades relacionadas con la comunicación, el seguimiento institucional y la aplicación efectiva de dichas prácticas. Estas diferencias no fueron asumidas como contradicciones negativas, sino como elementos interpretativos que enriquecieron la comprensión de la realidad investigada y evidenciaron la complejidad de las dinámicas organizacionales presentes en las instituciones educativas.

De acuerdo con Martínez (2008), la investigación cualitativa requiere procedimientos rigurosos que permitan aproximarse de manera auténtica a la realidad estudiada, lo cual implica que el investigador mantenga apertura y flexibilidad metodológica frente a las dinámicas propias del contexto investigado, adaptando progresivamente el proceso investigativo a las realidades y significados que surgen durante el trabajo de campo.

Asimismo, el rigor investigativo exige una recopilación amplia, profunda y contextualizada de la información, así como la observación reiterada y el registro sistemático de lo obtenido durante el proceso, favoreciendo análisis más profundos y coherentes con el contexto estudiado. El investigador desarrolló, en este sentido, procesos de inmersión en el contexto investigativo que permitieron interpretar de manera más profunda las dinámicas institucionales, las relaciones humanas y los significados construidos por los actores sociales dentro de su realidad cotidiana.

La investigación interpretativa reconoce, además, la influencia del investigador dentro del proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, la reflexividad constituyó un elemento esencial, debido a que permitió reconocer cómo las experiencias, perspectivas e interacciones del investigador participaron en la interpretación de la realidad estudiada.

Asimismo, se recurrió al muestreo teórico y al criterio de saturación de la información, los cuales permitieron ampliar progresivamente la comprensión de las categorías emergentes hasta alcanzar suficiente densidad interpretativa. Según Taylor y Bogdan (2000), la saturación se alcanza cuando la información recopilada comienza a mostrar regularidades y no emergen nuevos elementos significativos para la comprensión del fenómeno estudiado.

En consecuencia, este conjunto de procedimientos permitió fortalecer la credibilidad, la confirmabilidad, la transferibilidad y la dependabilidad de los hallazgos (Guba y Lincoln, 1985), garantizando que las categorías emergentes y las conclusiones fueran producto de una construcción analítica sustentada en múltiples actores, técnicas y referentes conceptuales, coherente con los fundamentos del paradigma interpretativo y del método de la Teoría Fundamentada que orientó el presente estudio.

Sustento bioético de la investigación

El desarrollo de la presente investigación se fundamentó en principios bioéticos orientados a garantizar el respeto, la dignidad, la autonomía y la protección integral de los participantes involucrados en el estudio. Debido a que la investigación aborda aspectos relacionados con la gestión directiva inclusiva, el clima organizacional y las experiencias construidas por los actores educativos, resultó indispensable asegurar procedimientos éticos que protegieran las percepciones, narrativas y vivencias compartidas por los informantes clave.

En este sentido, la investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos en la normativa colombiana relacionada con la protección de datos personales, la confidencialidad y el tratamiento responsable de la información. Particularmente, se tuvo en cuenta la Ley 1581 de 2012, mediante la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, garantizando el adecuado manejo, almacenamiento y confidencialidad de la información suministrada por los participantes durante el proceso investigativo.

De igual manera, se consideraron las orientaciones establecidas en la Resolución 0314 de 2018, la cual fortalece lineamientos relacionados con la protección, el tratamiento ético de la información y la salvaguarda de los derechos de las personas en diferentes contextos institucionales. Estos lineamientos permitieron garantizar que la información recopilada fuese utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, preservando en todo momento la identidad y privacidad de los participantes.

Asimismo, durante el desarrollo de la investigación se implementó el consentimiento informado como procedimiento ético fundamental, mediante el

cual los participantes fueron informados acerca de los propósito, alcances, procedimientos y finalidad del estudio, así como de su participación voluntaria y del derecho a retirarse del proceso investigativo en cualquier momento. Este procedimiento favoreció la transparencia y el respeto por la autonomía de los actores involucrados (Ver anexo No. 20).

Desde una perspectiva ética, también se asumieron los planteamientos de Paz Maldonado (2018), quien sostiene que “la ética constituye un componente esencial en toda investigación que implique interacción directa con seres humanos, debido a que exige responsabilidad, respeto y sensibilidad frente a las experiencias y realidades de los participantes” (pág. 30). En otras palabras, toda investigación en la que intervienen personas requiere un compromiso ético riguroso por parte del investigador. Esto implica que no basta con recolectar información, sino que es indispensable actuar con responsabilidad en cada etapa del estudio, garantizando el respeto por la dignidad de los participantes y considerando con sensibilidad sus experiencias y realidades particulares (Ver anexo No. 21).

En este sentido, la ética no se reduce a un requisito formal, sino que se convierte en un principio orientador del proceso investigativo, que regula la manera en que el investigador se relaciona con los sujetos de estudio, evitando cualquier forma de afectación, instrumentalización o vulneración de sus derechos.

De igual manera, la investigación se apoyó en referentes bioéticos internacionales ampliamente reconocidos, entre ellos el Código de Núremberg y la Declaración de Helsinki, los cuales establecen principios fundamentales relacionados con el consentimiento voluntario, la protección de la dignidad humana y la salvaguarda del bienestar de los participantes durante los procesos investigativos.

En correspondencia con lo anterior, también se consideraron los principios contenidos en el Informe Belmont, especialmente aquellos relacionados con el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia. Estos principios orientaron la selección ética de los participantes, el manejo responsable de la información y la protección de los derechos de los informantes clave durante todas las fases de la investigación.

En consecuencia, el sustento bioético de este estudio permitió garantizar un proceso investigativo responsable, respetuoso y coherente con los principios éticos nacionales e internacionales aplicables a las investigaciones desarrolladas en contextos educativos y sociales, favoreciendo la protección integral de los participantes y la legitimidad ética de la investigación.

Principios Éticos y Protocolos en la Investigación

Para cumplir con estos principios bioéticos, se implementaron protocolos específicos que garantizaron la protección, dignidad y bienestar de los participantes durante todo el desarrollo de la investigación:

Principio del consentimiento informado: Se entregó a cada participante un documento explicativo en el que se describieron los propósitos, alcances, técnicas utilizadas y posibles implicaciones del estudio. Asimismo, se brindó el tiempo necesario para aclarar dudas y se solicitó la firma voluntaria del consentimiento informado antes de iniciar el proceso de recolección de información.

Principio de confidencialidad: Se asignaron códigos e identificadores alfanuméricos a los participantes con el propósito de proteger sus identidades y garantizar el anonimato de la información suministrada. Del mismo modo, el

acceso a los datos recolectados estuvo restringido únicamente al investigador y al equipo autorizado.

Principio de beneficencia: La investigación fue desarrollada procurando maximizar los beneficios académicos y sociales del estudio, minimizando cualquier posibilidad de afectación emocional, psicológica o institucional para los participantes involucrados.

Principio de justicia: La selección de los participantes se realizó de manera equitativa y objetiva, garantizando igualdad de oportunidades para intervenir en el estudio y considerando las particularidades de los actores educativos vinculados con el fenómeno investigado.

Principio de rigor científico: El proceso investigativo se desarrolló mediante procedimientos metodológicos rigurosos, sustentados en el paradigma interpretativo y en técnicas cualitativas que permitieron garantizar la consistencia, credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos obtenidos.

Principio de transparencia: Los métodos, procedimientos y resultados de la investigación fueron presentados de manera clara, organizada y coherente, favoreciendo la trazabilidad del proceso investigativo y la comprensión integral de los hallazgos emergentes.

Principio de integridad académica: Durante todo el desarrollo del estudio se actuó con honestidad, objetividad y responsabilidad científica, evitando alteraciones, sesgos intencionales o manipulaciones de la información recopilada.

Principio de responsabilidad social: La investigación consideró permanentemente el impacto educativo y organizacional de sus resultados, orientándose hacia la generación de aportes que contribuyeran al

fortalecimiento de la gestión directiva inclusiva y al mejoramiento de los procesos de inclusión educativa en instituciones de bachillerato.

El proceso bioético de la investigación se desarrolló de manera transversal durante todas las fases del estudio, desde la planificación metodológica hasta la interpretación y presentación de los hallazgos. Inicialmente, se gestionó el acercamiento institucional con las instituciones educativas participantes, explicando los propósitos de la investigación, los alcances del estudio y la importancia de la participación voluntaria de los actores educativos involucrados. Posteriormente, se establecieron acuerdos relacionados con el acceso a la información y el desarrollo de las actividades de campo dentro de los espacios institucionales.

Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a socializar la investigación con los participantes seleccionados, conformados por coordinadores, psicoorientadores y acudientes. Durante este proceso se explicó de manera clara y comprensible el propósito del estudio, las técnicas de recolección de información, la duración de la participación, el uso académico de los datos y las garantías relacionadas con confidencialidad, anonimato y participación voluntaria. Después de esta socialización, cada participante firmó el consentimiento informado como evidencia de aceptación libre y consciente para participar en la investigación.

Posteriormente, durante la aplicación de las entrevistas y el desarrollo de la observación participante, se mantuvo una actitud ética basada en el respeto, la escucha activa y la protección de la integridad emocional de los participantes. Las entrevistas fueron realizadas en ambientes adecuados, procurando generar confianza y libertad de expresión, evitando cualquier tipo de presión o condicionamiento durante el proceso de recolección de información.

En relación con la confidencialidad, los datos obtenidos fueron organizados mediante códigos alfanuméricos que sustituyeron los nombres reales de los participantes, garantizando así el anonimato de sus identidades en las transcripciones, matrices categoriales y análisis interpretativos. Asimismo, la información recopilada fue resguardada únicamente para fines académicos e investigativos, restringiendo su acceso exclusivamente al investigador.

De igual manera, el proceso bioético implicó una revisión constante de la información obtenida para evitar interpretaciones sesgadas o descontextualizadas. Durante el proceso de codificación y análisis se respetó la autenticidad de los discursos de los participantes, procurando representar fielmente sus experiencias, percepciones y significados relacionados con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional.

Finalmente, los resultados de la investigación fueron organizados y presentados con responsabilidad académica y social, procurando que los hallazgos contribuyeran al fortalecimiento de procesos institucionales inclusivos y al mejoramiento de las dinámicas organizacionales dentro de las instituciones educativas de bachillerato. De esta manera, el proceso bioético trascendió el cumplimiento formal de principios normativos, convirtiéndose en un eje orientador de toda la práctica investigativa.

MOMENTO IV

INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS HALLAZGOS: COMPRENSIÓN PROFUNDA DE LA INCLUSIÓN DESDE LA GESTIÓN, EL CLIMA INSTITUCIONAL Y LA PRAXIS EDUCATIVA

El presente momento investigativo tiene como propósito desarrollar el proceso de develamiento categorial y la posterior construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional. Esta fase representa un nivel superior de interpretación y abstracción conceptual, en el cual los hallazgos obtenidos durante el proceso de codificación selectiva propio de la Teoría Fundamentada son integrados y articulados para comprender, de manera global y explicativa, las dinámicas que configuran la inclusión educativa en las instituciones de bachillerato objeto de estudio.

En este sentido, el momento trasciende la descripción individual de códigos, categorías y testimonios, orientándose hacia la comprensión relacional del fenómeno investigado. Desde esta perspectiva, el interés no se centró únicamente en identificar percepciones o experiencias aisladas de los participantes, sino en interpretar cómo dichas experiencias se conectan, interactúan y adquieren significado dentro de las dinámicas organizacionales e institucionales vinculadas con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional.

El proceso de develamiento categorial se desarrolló a partir de la integración progresiva de los códigos abiertos, axiales y selectivos construidos durante el análisis de la información. Dicho proceso permitió identificar relaciones significativas entre las categorías emergentes, favoreciendo la

comprensión de los factores organizacionales, comunicativos, participativos y directivos que intervienen en la construcción de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas de bachillerato.

Como resultado del proceso interpretativo, emergió una categoría selectiva central que estructura la comprensión teórica del fenómeno estudiado: gestión directiva inclusiva, integrada por sus tres categorías axiales: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión. Estas categorías no fueron concebidas como unidades independientes, sino como estructuras relacionales que interactúan dinámicamente dentro de la realidad organizacional de las instituciones educativas.

En consecuencia, el análisis permitió comprender que la inclusión educativa no depende exclusivamente de disposiciones normativas, sino también de las condiciones organizacionales, relacionales y culturales que favorecen la participación, la equidad y el reconocimiento de la diversidad.

A partir de esta integración categorial, se avanzó hacia la construcción de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva, el cual buscó representar de manera explicativa las relaciones existentes entre liderazgo, comunicación organizacional, participación comunitaria, clima institucional y prácticas inclusivas.

Dicho modelo se fundamentó en la teoría del clima organizacional, entendida como el conjunto de percepciones compartidas, relaciones y dinámicas institucionales que influyen en el comportamiento de los actores y en el funcionamiento de las organizaciones educativas (Hoy y Miskel, 2015).

Desde esta perspectiva, el modelo teórico construido permitió comprender que la gestión directiva inclusiva se fortalece cuando el clima

organizacional favorece relaciones interpersonales positivas, comunicación horizontal, participación activa y prácticas institucionales orientadas a la equidad. En consecuencia, este momento investigativo no solo presenta categorías emergentes, sino que propone una interpretación integral del fenómeno estudiado, configurando una aproximación teórica contextualizada sobre la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato.

Proceso de integración categorial

El proceso de integración categorial constituyó una fase esencial dentro del análisis interpretativo de la investigación, debido a que permitió organizar, relacionar y comprender los significados emergentes presentes en los discursos de los actores educativos participantes.

Este procedimiento se desarrolló de manera progresiva y sistemática, partiendo de la codificación inicial de las entrevistas y registros de observación hasta alcanzar niveles superiores de abstracción conceptual que condujeron a la configuración de las categorías centrales del estudio y, posteriormente, a la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva.

En una primera etapa, se desarrolló el proceso de codificación abierta, el cual consistió en la revisión minuciosa de las transcripciones obtenidas durante las entrevistas en profundidad realizadas a coordinadores, psicoorientadores y acudientes. Durante esta fase se identificaron expresiones, frases de sentido, percepciones y experiencias significativas relacionadas con la inclusión educativa, el liderazgo directivo, la convivencia institucional y el clima organizacional.

Cada fragmento relevante fue analizado e interpretado, asignándole códigos iniciales que representaban ideas, acciones o significados emergentes dentro del discurso de los participantes. Strauss y Corbin (2002)

plantean que la codificación abierta permite fragmentar los datos para identificar conceptos y significados presentes en la realidad investigada.

Este procedimiento permitió reconocer múltiples unidades de significado vinculadas con aspectos como participación institucional, relaciones interpersonales, comunicación organizacional, liderazgo inclusivo, percepción de equidad, conocimiento de la normativa y participación comunitaria. Los códigos abiertos no fueron asumidos como categorías definitivas, sino como aproximaciones iniciales que facilitaron la organización y comprensión preliminar de la información.

Posteriormente, se avanzó hacia la codificación axial, etapa en la que los códigos abiertos fueron agrupados y relacionados según sus semejanzas conceptuales y vínculos interpretativos. Este proceso permitió establecer conexiones entre las distintas unidades de significado, favoreciendo la construcción de categorías intermedias con mayor nivel de integración teórica.

En esta fase se identificaron relaciones entre prácticas directivas, dinámicas organizacionales y procesos de inclusión educativa, configurándose categorías axiales como relaciones interpersonales, comunicación organizacional, liderazgo participativo, inclusión institucional y aportes de la comunidad.

La codificación axial permitió comprender que los fenómenos analizados no se manifestaban de manera aislada, sino que se encontraban interrelacionados dentro de una misma dinámica institucional. Desde esta perspectiva, las categorías comenzaron a mostrar relaciones de influencia, complementariedad y dependencia mutua, evidenciando que la gestión directiva inclusiva se construye mediante procesos organizacionales y relacionales complejos.

Una vez consolidadas las categorías axiales, se desarrolló el proceso de codificación selectiva, orientado a integrar las categorías más relevantes alrededor de núcleos interpretativos de mayor alcance conceptual. Esta fase permitió identificar las categorías centrales que estructuraron el fenómeno estudiado y dieron coherencia al análisis global de la investigación.

Como resultado de este proceso emergió una categoría selectiva central: gestión directiva inclusiva, la cual integra tres categorías axiales: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión..

La categoría gestión directiva inclusiva emergió como el eje articulador del modelo, debido a que integró los procesos institucionales, estratégicos y relacionales relacionados con la inclusión educativa. Por su parte, el clima organizacional inclusivo se configuró como la condición estructural que favorece o limita el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la institución. Finalmente, la categoría elementos teóricos y prácticos de la inclusión permitió comprender los conocimientos, experiencias y estrategias que sustentan las acciones inclusivas desarrolladas por los actores educativos.

La integración categorial no se limitó a la agrupación temática de códigos, sino que implicó un proceso de interpretación profunda orientado a comprender cómo interactúan las categorías dentro de la realidad organizacional estudiada.

Desde la perspectiva del método, el análisis buscó interpretar los significados implícitos presentes en los discursos de los participantes y comprender la manera en que las prácticas directivas, las relaciones institucionales y las dinámicas comunicativas configuran experiencias de inclusión educativa.

En este sentido, la interpretación de las relaciones categoriales permitió evidenciar que la gestión directiva inclusiva depende de la interacción dinámica entre liderazgo participativo, comunicación organizacional, participación comunitaria y percepción de equidad institucional. Asimismo, se comprendió que el clima organizacional actúa como un elemento mediador que influye directamente en la consolidación de prácticas inclusivas y en la construcción de ambientes educativos participativos y humanizantes.

En consecuencia, el proceso de integración categorial posibilitó trascender la descripción fragmentada de los datos y avanzar hacia una comprensión relacional y explicativa del fenómeno investigado. Esta articulación interpretativa constituyó el fundamento para la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional, permitiendo representar de manera coherente las dinámicas organizacionales, relacionales y participativas identificadas en las instituciones educativas de bachillerato objeto de estudio.

Matriz de integración categorial y proceso interpretativo

Con el propósito de organizar e interpretar de manera sistemática la información obtenida durante el trabajo de campo, se construyeron matrices de análisis categorial que permitieron relacionar los códigos abiertos, las categorías axiales y las categorías selectivas emergentes. Estas matrices facilitaron el tránsito desde las unidades iniciales de significado hasta la configuración de estructuras conceptuales de mayor nivel interpretativo, favoreciendo la comprensión integral del fenómeno estudiado.

El uso de matrices categoriales permitió visualizar las relaciones existentes entre los discursos de los participantes y los elementos teóricos asociados a la gestión directiva inclusiva y al clima organizacional. En este

sentido, las matrices no solo funcionaron como instrumentos organizativos, sino también como recursos analíticos que posibilitaron identificar convergencias, tensiones y patrones recurrentes en las experiencias narradas por coordinadores, psicoorientadores y acudientes.

A continuación, se presenta una síntesis del proceso de integración categorial desarrollado durante la investigación:

Tabla 3. ***Matriz síntesis del proceso de integración categorial***

Códigos abiertos	**Categorías axiales**	**Categorías selectivas**	**Interpretación emergente**
Participación de familias, apoyo institucional, inclusión en el PEI, seguimiento a estudiantes, liderazgo colaborativo, toma de decisiones compartidas, orientación institucional	Inclusión institucional	Gestión directiva inclusiva	La inclusión educativa se fortalece cuando la gestión institucional incorpora políticas, prácticas y mecanismos participativos orientados al reconocimiento de la diversidad. El liderazgo participativo, como propiedad discursiva de esta categoría, favorece procesos de inclusión mediante relaciones

			horizontales y prácticas de corresponsabilidad institucional.
Comunicación entre actores, diálogo institucional, espacios de participación	Comunicación organizacional	Clima organizacional inclusivo	La comunicación organizacional actúa como mediadora de las relaciones institucionales y favorece la construcción de ambientes inclusivos.
Respeto por la diversidad, trato equitativo, convivencia escolar	Relaciones interpersonales	Clima organizacional inclusivo	Las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad fortalecen el sentido de pertenencia y la convivencia inclusiva.
Conocimiento del PIAR, comprensión de la inclusión, aplicación normativa	Conocimientos de los actores	Elementos teóricos y prácticos de la inclusión	El conocimiento conceptual y normativo de la inclusión orienta las prácticas institucionales y la toma de decisiones inclusivas.
Redes de apoyo,	Aportes de la	Elementos	La participación

acompañamiento externo, articulación comunitaria	comunidad	teóricos y prácticos de la inclusión	comunitaria y el apoyo interinstitucional fortalecen los procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad.

Nota Elaboración propia.

Síntesis categorial

El proceso de análisis permitió identificar que las categorías emergentes no operaban de manera independiente, sino que conformaban una estructura relacional compleja dentro de la dinámica institucional. En este sentido, la categoría selectiva gestión directiva inclusiva emergió como el eje articulador del fenómeno estudiado, debido a que integró los procesos estratégicos, organizacionales y participativos asociados con la inclusión educativa.

De igual forma, el clima organizacional inclusivo se configuró como una condición estructural que influye directamente en la forma en que los actores educativos experimentan la convivencia, la participación y las relaciones institucionales. Finalmente, los elementos teóricos y prácticos de la inclusión permitieron comprender las bases conceptuales, normativas y operativas que sustentan las prácticas inclusivas desarrolladas dentro de las instituciones educativas.

La articulación entre estas categorías permitió interpretar que la inclusión educativa no depende exclusivamente de disposiciones normativas,

sino de la interacción permanente entre liderazgo, comunicación, relaciones institucionales, participación comunitaria y construcción de ambientes organizacionales favorables.

Explicación del proceso interpretativo

El proceso de análisis de la información se desarrolló desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), mediante la aplicación del método comparativo constante. Este procedimiento trascendió la descripción de las respuestas obtenidas durante las entrevistas, permitiendo identificar conceptos, establecer propiedades y dimensiones, construir categorías emergentes y reconocer las relaciones existentes entre ellas. De esta manera, el análisis sistemático de la información hizo posible la construcción de un modelo teórico fundamentado en los datos, orientado a explicar la gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la perspectiva de la teoría del clima organizacional.

Durante el análisis, cada código fue interpretado dentro de su contexto relacional, permitiendo identificar conexiones entre liderazgo directivo, comunicación organizacional, participación de las familias, percepción de equidad y prácticas inclusivas. Este ejercicio favoreció la construcción progresiva de categorías más amplias e integradoras, las cuales permitieron explicar cómo se configura la gestión directiva inclusiva dentro de las instituciones educativas de bachillerato.

Asimismo, la interpretación de los hallazgos evidenció que el clima organizacional constituye un elemento mediador fundamental en la consolidación de prácticas inclusivas, debido a que influye en las formas de interacción, participación y reconocimiento de la diversidad dentro de la institución.

En consecuencia, el proceso interpretativo permitió construir una comprensión integral y contextualizada del fenómeno estudiado, proporcionando las bases conceptuales para la configuración del modelo teórico emergente.

Presentación de la categoría selectiva y sus categorías axiales

El proceso de integración e interpretación de la información permitió consolidar la categoría selectiva central que estructuró la comprensión del fenómeno investigado: gestión directiva inclusiva, integrada por tres categorías axiales: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión.

Estas categorías emergieron del proceso de codificación y análisis comparativo constante realizado a partir de los discursos de coordinadores, psicoorientadores y acudientes, configurándose como estructuras relacionales que explican la manera en que se desarrollan los procesos de inclusión educativa en las instituciones de bachillerato objeto de estudio.

Las categorías identificadas no fueron concebidas como unidades aisladas ni como simples agrupaciones temáticas, sino como componentes interdependientes que interactúan de manera dinámica dentro de la realidad organizacional de las instituciones educativas. En consecuencia, cada categoría cumplió una función específica dentro del modelo teórico emergente, permitiendo comprender las relaciones existentes entre liderazgo institucional, clima organizacional, participación comunitaria y prácticas inclusivas.

Desde esta perspectiva, la categoría gestión directiva inclusiva se configuró como el eje articulador del modelo teórico, debido a que integró los procesos estratégicos, administrativos y relacionales vinculados con la inclusión educativa.

Esta categoría representó la capacidad de la dirección institucional para orientar políticas, prácticas y dinámicas organizacionales dirigidas al reconocimiento de la diversidad, la participación de los actores educativos y la construcción de ambientes escolares equitativos. Su función dentro del modelo consistió en movilizar y coordinar las acciones institucionales que favorecen la inclusión educativa, articulando liderazgo participativo, toma de decisiones compartidas y direccionamiento estratégico inclusivo.

La gestión directiva inclusiva se conectó directamente con la categoría clima organizacional inclusivo, debido a que las prácticas de liderazgo, comunicación y participación impulsadas por los directivos influyen significativamente en las relaciones interpersonales, la convivencia institucional y la percepción de equidad dentro de la comunidad educativa. En este sentido, el análisis permitió comprender que las decisiones directivas no solo tienen un impacto administrativo, sino también relacional y cultural, condicionando la manera en que la inclusión es experimentada y vivida por los distintos actores institucionales.

Por su parte, la categoría clima organizacional inclusivo representó el conjunto de percepciones, relaciones y dinámicas institucionales que favorecen o limitan la construcción de prácticas inclusivas dentro de la escuela. Esta categoría se relacionó con elementos como comunicación organizacional, relaciones interpersonales y percepción de respeto y equidad, evidenciando que la inclusión educativa depende, en gran medida, de las condiciones humanas y organizacionales presentes en el entorno escolar.

La función del clima organizacional inclusivo dentro del modelo teórico consistió en actuar como condición estructural y mediadora de los procesos de inclusión educativa. Esto significa que un clima organizacional caracterizado por comunicación horizontal, relaciones colaborativas y prácticas basadas en

el respeto favorece la consolidación de una gestión directiva inclusiva. De igual manera, un clima institucional fragmentado o excluyente puede limitar la participación, debilitar el sentido de pertenencia y obstaculizar la implementación de estrategias inclusivas.

La categoría axial elementos teóricos y prácticos de la inclusión representó los conocimientos, experiencias, estrategias y fundamentos conceptuales que orientan las prácticas inclusivas desarrolladas por los actores educativos. Esta categoría integró aspectos relacionados con el conocimiento de la normativa vigente, la comprensión conceptual de la inclusión, la participación de las familias y el apoyo de redes institucionales y comunitarias.

Dentro del modelo teórico, esta categoría cumplió la función de proporcionar el soporte conceptual y operativo que sustenta las prácticas de inclusión educativa. Su relación con las demás categorías se evidenció en el hecho de que tanto la gestión directiva inclusiva como el clima organizacional inclusivo requieren de actores educativos formados, sensibilizados y comprometidos con el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ambientes participativos.

La articulación entre las tres categorías axiales permitió interpretar que la inclusión educativa constituye un proceso complejo y multidimensional que no depende exclusivamente de disposiciones normativas o administrativas, sino de la interacción permanente entre liderazgo institucional, dinámicas organizacionales y apropiación colectiva de principios inclusivos.

En consecuencia, el modelo teórico emergente evidenció que la gestión directiva inclusiva se fortalece cuando existe coherencia entre las prácticas

institucionales, el clima organizacional y los conocimientos teóricos y prácticos que orientan la acción educativa.

Desde esta lógica interpretativa, la categoría selectiva y sus categorías axiales no solo permitieron organizar los hallazgos de la investigación, sino también explicar cómo se configuran las prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas de bachillerato. Así, el análisis categorial condujo a una comprensión relacional del fenómeno estudiado, proporcionando los fundamentos para la construcción del modelo teórico de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional.

Por otra parte, el propósito de este momento fue, de manera metódica y rigurosa, describir el procedimiento utilizado para analizar e interpretar la información cualitativa obtenida durante el trabajo de campo. En coherencia con el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada asumido en la investigación, el análisis fue concebido como un proceso circular, reflexivo y comprensivo orientado a develar los significados que los actores educativos atribuyeron a la gestión directiva inclusiva y al clima organizacional en las instituciones educativas de bachillerato objeto de estudio.

En consecuencia, el análisis desarrollado no se limitó únicamente a describir discursos o prácticas institucionales, sino que procuró interpretar las experiencias, percepciones y sentidos construidos por los participantes en relación con la inclusión educativa, el liderazgo institucional y las dinámicas organizacionales presentes en el contexto escolar.

El capítulo se estructuró de forma secuencial, ilustrando paso a paso el proceso de codificación desarrollado, desde la contextualización del trabajo de campo, la transcripción de las entrevistas, la identificación de frases de

sentido, la codificación de la información, hasta la construcción de matrices de análisis e interpretación. Esta presentación detallada respondió a criterios de transparencia metodológica y rigor científico, permitiendo evidenciar cómo se produjo el tránsito desde el discurso empírico hacia la construcción de categorías analíticas.

Para tal fin, los resultados se organizaron e interpretaron en función de la categoría selectiva y sus tres categorías axiales definidas en la investigación: gestión directiva inclusiva, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión.

Estas categorías permitieron estructurar el análisis de las experiencias, percepciones y significados construidos por los informantes clave, favoreciendo una comprensión integral del fenómeno estudiado desde la perspectiva administrativa de la Teoría del Clima Organizacional.

- Gestión directiva inclusiva, con sus aspectos vinculados:
- Inclusión institucional
- Dirección estratégica
- Liderazgo participativo
- Clima organizacional inclusivo, considerando:
- Relaciones interpersonales
- Comunicación
- Percepción de respeto y equidad
- Elementos teóricos y prácticos de la inclusión, integrando:
- Conocimientos de los actores
- Aportes de la comunidad
- Estrategias para mejorar

Cada categoría se analiza desde las experiencias, valoraciones y percepciones expresadas por los informantes, permitiendo construir una visión integral del nivel de desarrollo inclusivo de las instituciones estudiadas. Así mismo, se resaltan patrones de sentido, recurrencias discursivas, contradicciones y vacíos que evidencian cómo estos actores comprenden, aplican o problematizan los procesos de atención a la diversidad.

La riqueza de este capítulo radica en la posibilidad de aproximarse a la inclusión desde la mirada de quienes conviven diariamente con sus desafíos y limitaciones. Los hallazgos que aquí se presentan no solo permiten evaluar el estado actual de las prácticas inclusivas, sino que constituyen un insumo fundamental para la construcción de propuestas transformadoras en materia de gestión, clima institucional y praxis educativa.

Continuando con lo anterior, el trabajo de campo se llevó a cabo en colegios de bachillerato ubicados en el distrito de Santa Marta. Este contexto estaba marcado por la introducción gradual de políticas educativas inclusivas y por retos estructurales relacionados con la atención a alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

Se llevó a cabo el acceso a las instituciones a través de un proceso anterior de acercamiento institucional, que consistió en establecer vínculos formales con los directores escolares, los cuales dieron permiso para la realización del estudio.

Nueve personas participaron como actores sociales: tres de ellas eran coordinadores, tres psicoorientadores y tres padres de familia. Fueron elegidos deliberadamente por su relación directa con los procesos de inclusión y gestión institucional.

Para asegurar principios éticos, se implementó el consentimiento informado a todos los participantes antes de comenzar la recolección de datos. Se les explicó el propósito del estudio, que su participación era voluntaria, que los datos serían confidenciales y que la información sería empleada con fines académicos, en línea con las pautas éticas de la investigación cualitativa (Flick, 2015).

Para preservar el anonimato, se emplearon códigos alfanuméricos que identificaron a los participantes según su rol institucional, evitando cualquier referencia que permitiera su reconocimiento personal o institucional.

Es importante resaltar que se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

1. **Propósito de la investigación.**

Se aclaró que el estudio tenía como propósito crear un modelo teórico para robustecer la gestión directiva inclusiva en las instituciones de bachillerato en Colombia, desde el punto de vista administrativo de la Teoría del Clima Organizacional. Este propósito se fundamentó en el requerimiento de entender las vivencias, los puntos de vista y el saber de los actores involucrados en la educación durante los procesos de inclusión, particularmente respecto al cuidado de alumnos con NEE.

2. **Duración de la investigación.**

Se notificó que la participación se llevaría a cabo a través de una entrevista exhaustiva, que la duración de la misma es abierta y en función del ritmo discursivo del participante y de la complejidad de los relatos compartidos.

3. **Descripción de la participación.**

Se comunicó que la participación consistía en un diálogo profundo orientado a explorar percepciones, experiencias, significados y saberes vinculados con la gestión directiva inclusiva, la dinámica del clima organizacional y las prácticas que favorecen o limitan la inclusión. Las entrevistas serían grabadas en audio, previa autorización expresa del informante, para garantizar la fidelidad en el análisis posterior.

4. **Condiciones de la participación.**

Se dejó claro que la participación era voluntaria, confidencial y revocable en cualquier momento, sin consecuencias para el informante.

Asimismo, se garantizó el anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos y se garantizó que los datos obtenidos solo serían utilizados con fines académicos y para desarrollar el modelo teórico planteado. Asimismo, se indicó que no había riesgos predecibles relacionados con su colaboración.

Este conjunto de normas éticas posibilitó la realización de las entrevistas en un entorno caracterizado por la confianza, la claridad y el respeto hacia los participantes, asegurando no solo la integridad del proceso de investigación, sino también la veracidad y autenticidad de los relatos recabados. Después de haber establecido este marco metodológico y ético, se llevó a cabo el análisis de las categorías definidas anteriormente, que sirvieron para guiar la interpretación de los hallazgos.

Las entrevistas creadas para este estudio se basan en un criterio de distinción funcional. Es decir, cada instrumento fue elaborado considerando el papel que juega el participante en el sistema educativo, su nivel de responsabilidad institucional y su grado de influencia tanto en los procesos de

inclusión como en la configuración del clima organizacional. Esta elección metodológica posibilitó la adquisición de información detallada, contextualizada y que guarda coherencia con las vivencias de cada agente social.

La estructura de las entrevistas no persiguió la estandarización de respuestas, sino la emergencia de significados, favoreciendo la narración, la reflexión y la interpretación de las prácticas inclusivas desde múltiples miradas, en coherencia con el principio de emergencia inductiva propio de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).Entrevistas a coordinadores: nivel estratégico–institucional

Para examinar la dimensión macro de la dirección inclusiva, las entrevistas con los coordinadores se diseñaron para centrarse en los procedimientos de planificación, liderazgo, toma de decisiones y orientación institucional. Las preguntas se centraron en investigar:

- La integración de la inclusión en las políticas institucionales, la misión y la visión.
- Los desafíos del liderazgo estratégico ante la diversidad.
- Los procedimientos de participación de los diferentes agentes educativos.
- La descripción del clima organizacional en función de la administración directiva.
- Las necesidades de respaldo para consolidar una gestión que sea inclusiva.

En cuanto a la estructura, estas entrevistas tienen un nivel de reflexión elevado, porque instan al participante a examinar su práctica desde un enfoque prospectivo e institucional. Las preguntas fomentan discursos

argumentativos que posibilitan reconocer las tensiones y coherencias entre el marco normativo, el plan educativo institucional y las prácticas efectivas de inclusión.

Entrevistas a psicoorientadores: nivel articulador y mediador

Las entrevistas aplicadas a los psicoorientadores fueron estructuradas desde un enfoque intermedio, reconociendo su papel como agentes de articulación entre la gestión directiva, la práctica docente, los estudiantes y las familias. Las preguntas se orientaron a comprender:

- Las tácticas de ayuda para alumnos con diferentes requerimientos educativos.
- La coordinación de su trabajo con los directores y maestros.
- Su papel en la creación de un ambiente organizacional inclusivo.
- La participación de los estudiantes y sus familias en procesos de asesoría.
- Las modificaciones necesarias para robustecer la inclusión.

Estructuralmente, estas entrevistas combinan preguntas descriptivas, interpretativas y propositivas, lo que permite acceder tanto a las prácticas cotidianas como a las percepciones críticas del funcionamiento institucional. Esta estructura facilita la identificación de frases de sentido vinculadas a mediación, acompañamiento, barreras institucionales y cultura organizacional.

Entrevistas a acudientes: nivel experiencial–comunitario

Las entrevistas dirigidas a los acudientes fueron estructuradas desde una lógica experiencial y relacional, privilegiando la voz de la comunidad y su vivencia directa del clima organizacional y de los procesos de inclusión. Las preguntas se centraron en:

- La percepción del trato y la convivencia entre estudiantes.
- La identificación de situaciones de inclusión o exclusión.
- La relación con docentes, directivos y otras familias.
- Los aportes que puede realizar la comunidad a la inclusión.
- Las recomendaciones para fortalecer los procesos inclusivos.

Desde el punto de vista estructural, estas entrevistas se caracterizan por un lenguaje accesible y abierto, diseñado para favorecer narrativas espontáneas. Las preguntas permiten captar emociones, valoraciones y experiencias concretas, fundamentales para comprender cómo la inclusión se vive más allá del discurso institucional.

Coherencia estructural entre entrevistas y categorías de análisis

Aunque las entrevistas fueron diferenciadas según el rol de los participantes, todas mantienen una coherencia transversal, ya que convergen en las categorías centrales de la investigación:

- Gestión directiva inclusiva, abordada principalmente desde los coordinadores.
- Clima organizacional inclusivo, explorado desde todos los actores.
- Elementos teóricos y prácticos de la inclusión, construidos de manera colectiva.

Esta estructura multinivel permitió realizar un análisis comparativo constante propio de la Teoría Fundamentada, contrastando discursos

institucionales, mediadores y comunitarios, lo cual fortaleció la credibilidad, profundidad y densidad interpretativa de los hallazgos.

Tabla 4. ***Actores institucionales, ejes temáticos y niveles de análisis en la investigación sobre inclusión educativa***

Tipo de participante	**Rol en la institución**	**Propósito de la entrevista**	**Ejes temáticos abordados**	**Nivel de análisis**	**Categorías principalmente vinculadas**
Coordinadores	Gestión y direccionamiento institucional	Comprender cómo se concibe, planifica y gestiona la inclusión educativa desde la dirección y su impacto en el clima organizacional	Inclusión en misión y visión, direccionamiento estratégico, mecanismos de participación, clima organizacional, apoyos para la gestión inclusiva	Estratégico–institucional	Gestión directiva inclusiva; Clima organizacional inclusivo
Psicoorientadores	Acompañamiento, mediación y orientación	Analizar las estrategias de	Apoyo a estudiantes con NEE, articulación	Articulador–operativo	Clima organizacional inclusivo;

Tipo de participante	Rol en la institución	Propósito de la entrevista	Ejes temáticos abordados	Nivel de análisis	Categorías principalmente vinculadas
	escolar	apoyo a la diversidad y la articulación entre directivos, docentes, estudiantes y familias	interinstitucional, clima inclusivo, participación de familias, necesidades de mejora		Elementos teóricos y prácticos de la inclusión
Acudientes	Comunidad educativa y entorno familiar	Explorar las percepciones y experiencias sobre convivencia, inclusión y relaciones institucionales	Trato y convivencia, inclusión/exclusión, relaciones con la institución, aportes comunitarios, recomendaciones	Experiencial–comunitario	Clima organizacional inclusivo; Elementos teóricos y prácticos de la inclusión

Nota: Elaboración propia.

En el diagrama previo se sintetiza la estructura de las entrevistas efectuadas a lo largo del estudio; además, se evidencia la consistencia entre los roles de los participantes, las temáticas abordadas y las categorías analíticas definidas.

Esta entidad logró entender el fenómeno de la inclusión educativa a partir de diferentes escalas del sistema educativo, lo que permitió una comprensión analítica integral, sustentada en el método comparativo constante, que conecta la gestión directiva con el entorno organizacional y los elementos teóricos y prácticos de la inclusión.

En otro orden de cosas, después de haber transcrito las entrevistas, se llevó a cabo una lectura intensiva y repetida de los textos. El propósito era encontrar las frases con sentido, que son consideradas como unidades discursivas que contienen significados importantes en relación con el fenómeno analizado. Conforme a su carga semántica y a su conexión con las categorías teóricas de la investigación, se subrayaron y resaltaron estas frases dentro del texto.

Las frases con significado constituyeron el insumo inicial de la codificación abierta propuesta por Strauss y Corbin (2002), en tanto permitieron identificar los conceptos recurrentes presentes en los discursos de los informantes. En esta etapa, se hizo hincapié en entender "qué dicen" los participantes y "cómo lo dicen", teniendo en cuenta sus apreciaciones, percepciones y experiencias relacionadas con la gestión directiva e inclusiva.

Contextualización teórica y empírica

Esta investigación doctoral se centra en la gestión directiva inclusiva como elemento fundamental para que las instituciones educativas de bachillerato puedan adaptarse a la diversidad y asegurar la equidad.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, el análisis se orientó a comprender las experiencias, percepciones y prácticas de coordinadores, psicoorientadores y padres de familia, actores que participan de manera directa en la construcción del clima organizacional y en los procesos de inclusión educativa. Esta perspectiva posibilitó ubicar el fenómeno analizado en un sistema institucional complejo, en el que se entrelazan componentes administrativos, pedagógicos, relacionales y normativos que afectan la eficacia de la inclusión.

La gestión directiva inclusiva se entiende, en términos teóricos, como un proceso que combina la toma de decisiones, el liderazgo y la planificación estratégica para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a la educación, permanezcan en ella y aprendan.

Según Ainscow (2020), la inclusión tiene que ser vista como un movimiento institucional que va más allá de las acciones independientes, fomentando una cultura escolar que elimine obstáculos y propicie la participación. Desde una perspectiva administrativa, esta gestión supone crear condiciones dentro de la organización que faciliten la colaboración, la comunicación efectiva y la adaptación institucional ante las variadas necesidades educativas.

Además, el clima organizacional se vuelve un elemento crucial para establecer prácticas inclusivas y sostenibles. Según Brunet (2006), el clima institucional es la percepción de un grupo de personas en una organización sobre las relaciones, las normas, los valores y los estilos de liderazgo existentes.

Esas percepciones tienen un impacto directo en cómo actúan los participantes, en la puesta en marcha de iniciativas inclusivas y en la habilidad

que tienen las instituciones para manejar la diversidad con eficacia y coherencia. Por esta razón, un entorno organizacional inclusivo requiere relaciones interpersonales que sean respetuosas, canales de comunicación fluidos y una percepción generalizada de equidad y trato justo.

En el terreno empírico, la investigación reveló que, en las instituciones analizadas, la inclusión educativa está en una etapa de desarrollo emergente; es decir, se caracteriza más por esfuerzos individuales que por una estructura institucional establecida.

Las entrevistas efectuadas a nueve fuentes clave demostraron que hay prácticas individuales destinadas a ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), aunque todavía no se ha establecido un modelo institucional de atención inclusiva. Aunque los coordinadores ven lo relevante que es fomentar estrategias de apoyo y guiar a los maestros, también indican que existen limitaciones estructurales vinculadas con la preparación del profesorado, los recursos existentes y la falta de directrices operativas explícitas.

Por otro lado, los psicoorientadores expresaron que su función consiste en brindar apoyo emocional y asesoramiento individual a los alumnos, pero que la coordinación con el personal docente y directivo es insuficiente para asegurar un acompañamiento integral. En conclusión, los padres manifestaron que era necesario obtener más información y guía de los equipos institucionales, sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones pedagógicas y al seguimiento educativo de los alumnos con NEE.

Esta triangulación empírica evidencia la coexistencia de intenciones inclusivas con prácticas fragmentadas, lo que reafirma la necesidad de construir un modelo teórico que fortalezca la gestión directiva inclusiva con

base en los componentes de liderazgo participativo, articulación institucional y fortalecimiento del clima organizacional.

La investigación se orienta, por tanto, a comprender cómo estos elementos interactúan en la realidad escolar y cómo pueden transformarse en lineamientos que favorezcan la inclusión desde una perspectiva administrativa coherente con el paradigma socio crítico.

Se exponen a continuación los hallazgos de la investigación cualitativa con detalle. Estos se encuentran agrupados por las categorías y subcategorías que habían sido definidas antes, en consonancia con el propósito principal del estudio.

Cada categoría se describirá, interpretará y contrastará con las voces de los informantes clave, tomando en cuenta los significados, las percepciones y las vivencias que surgieron durante las entrevistas a fondo. Este ejercicio de análisis reveló matices, patrones y tensiones en la gestión directiva inclusiva, el ambiente organizacional y los elementos teóricos y prácticos de la inclusión. Se reconoció que lo estudiado es complejo, contextual y dinámico.

Esto da inicio a un recorrido sistemático que posibilita entender la manera en que los actores educativos entienden y viven las prácticas inclusivas en sus instituciones, proporcionando pruebas esenciales para la elaboración del modelo teórico sugerido.

Codificación de la información recolectada

En una etapa inicial, el examen sistemático de las transcripciones resultantes del conjunto de entrevistas se centró en identificar con rigor enunciados, significados y valoraciones sustantivas que tuvieran una relación directa con las preguntas de investigación planteadas. En una segunda etapa,

esas unidades de sentido se sometieron a un proceso de codificación, utilizando códigos previamente establecidos y la creación de nuevas etiquetas emergentes cuando lo requirió la riqueza del discurso.

Esta primera lectura analítica contribuyó a la aparición de códigos recurrentes, que empezaron a presentarse de manera reiterada en los discursos subsiguientes y se fueron consolidando poco a poco como elementos articuladores del fenómeno en cuestión.

De esta manera, este proceso permitió que el corpus cualitativo se organizara de forma coherente y sistemática, además de posibilitar la identificación de patrones interpretativos, regularidades y convergencias significativas en las narraciones de los maestros.

De este modo, el estudio se volvió más consistente y profundo, lo que fortaleció la solidez interpretativa del estudio y al proceso de investigación le añadió rigor metodológico. Esto se ajustaba a la teoría fundamentada y al análisis cualitativo sistemático (Strauss y Corbin, 2002, según lo citado en Miles et al., 2014).

En una etapa posterior del análisis, que fue la segunda lectura detallada de las transcripciones, se incluyó el proceso de codificación axial, desarrollado a partir de las subcategorías que ya habían sido definidas.

En esta fase, no se emplearon estos códigos de forma literal o mecánica en los fragmentos textuales, sino que funcionaron como referentes analíticos para detectar patrones, conexiones conceptuales y relaciones relevantes entre las diversas respuestas proporcionadas por los participantes.

Se centró en analizar las interrelaciones ocultas entre los códigos emergentes, lo que permitió entender cómo se integraban y estructuraban en

torno a fenómenos más extensos. Así, la codificación axial posibilitó la reagrupación y reorganización de los datos, garantizando que las categorías originales no solo mantuvieran coherencia interna, sino también que reflejaran fielmente los elementos sustantivos del discurso de quienes informaban.

El análisis teórico del proceso adquirió mayor densidad, y la comprensión del fenómeno estudiado se volvió más profunda, gracias a este procedimiento. Esto está en línea con las teorías fundamentadas y el análisis relacional de datos cualitativos (Saldaña, 2016; como se citó en Strauss y Corbin, 2002).

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información, se realizó una evaluación sistemática y comparativa de las respuestas dadas por los diferentes actores sociales (coordinadores, psicoorientadores y cuidadores), ante preguntas similares o convergentes. Este ejercicio posibilitó el descubrimiento de patrones discursivos, coincidencias semánticas y reiteraciones interpretativas.

Esto llevó de manera gradual a la concentración de la información y a alcanzar un primer nivel de saturación teórica, que se comprende como el instante en que los datos dejan de proporcionar nuevos significados importantes al fenómeno bajo estudio (Flick, 2015; Strauss y Corbin, 2002).

Sobre esta base analítica, se avanzó hacia la codificación axial, mediante la cual los códigos iniciales fueron reorganizados y relacionados en función de sus propiedades y dimensiones, posibilitando la identificación de patrones explicativos vinculados con la gestión directiva inclusiva, el clima organizacional inclusivo y los elementos teóricos y prácticos de la inclusión.

Posteriormente, dichos códigos axiales fueron integrados en códigos selectivos, los cuales constituyeron las categorías finales del estudio,

concebidas como unidades de análisis centrales que articulan e interpretan el objeto de investigación desde una perspectiva holística e integradora (Saldaña, 2016).

La organización final de los datos, la estructuración de los resultados y el desarrollo de una interpretación coherente y altamente contextualizada del fenómeno investigado se vieron favorecidos por este proceso de integración categorial. Esto posibilitó entender cómo es concebida, gestionada y vivenciada la inclusión educativa en las instituciones educativas medias que son objeto del estudio.

Siguiendo la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la interpretación no se restringió a describir los discursos; en cambio, intentó descubrir las categorías y significados compartidos por los participantes, las propiedades y las dimensiones implícitas (Strauss y Corbin, 2002).

Asimismo, la emergencia de categorías y subcategorías derivadas del análisis de las entrevistas fue sometida a un proceso de triangulación metodológica y teórica, en el cual se contrastaron los hallazgos empíricos con los referentes conceptuales iniciales, las percepciones de los informantes y la reflexión analítica del investigador.

Esta triangulación fortaleció la credibilidad interpretativa del estudio y permitió la generación de aportes teóricos consistentes, científicamente fundamentados y contextualizados en la realidad educativa colombiana (Denzin y Lincoln, 2018).

Finalmente, el proceso analítico implicó la construcción progresiva de etiquetas conceptuales (códigos abiertos), su agrupación en subcategorías explicativas (códigos axiales) y su integración en categorías interpretativas (códigos selectivos), las cuales fueron expresadas mediante matrices

categoriales, facilitando la comprensión sistemática de los significados emergentes y la consolidación de los resultados del estudio.

Ahora bien, en el proceso de organizar e interpretar los hallazgos, se empleó un procedimiento inductivo característico de la investigación cualitativa, en el que se identificaron rasgos comunes y patrones discursivos para agrupar las respuestas de los participantes.

Esta manera de actuar se basa en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014) indicaron: “la teoría surge a partir de los datos; es un proceso no lineal, aunque para entenderlo debe ser representado de alguna forma” (p. 422). Conforme a esta perspectiva, el análisis no se desarrolló de forma rígida, sino que fue avanzando de modo gradual, reflexivo y comparativo, lo cual posibilitó que los significados fueran construidos a partir de las voces de los actores sociales.

En esta investigación, el proceso de análisis mencionado consistió en reconocer, ordenar y modificar las unidades de información. Estas se expresaron primero como códigos libres o abiertos y luego se organizaron a través de códigos axiales, que permitieron establecer conexiones conceptuales entre los datos.

Estas unidades se agruparon en categorías analíticas que se compararon entre sí de manera sistemática con el fin de identificar recurrencias, convergencias semánticas y potenciales relaciones explicativas relacionadas con la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional inclusivo.

Este ejercicio posibilitó el progreso hacia grados más profundos de abstracción interpretativa, lo que a su vez fortaleció la coherencia interna del análisis y propició una comprensión total del fenómeno en estudio; esto es

exactamente lo que sugieren Strauss y Corbin (2002) y Saldaña (2016) en los procesos de categorización y construcción teórica basada en datos.

La construcción de las categorías emergentes se desarrolló mediante la aplicación del método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002). A partir del proceso de codificación abierta se identificaron conceptos derivados de las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental. Posteriormente, durante la codificación axial, dichos conceptos fueron agrupados en categorías con base en sus semejanzas, diferencias y relaciones.

Finalmente, el proceso de codificación selectiva permitió integrar estas categorías en una categoría selectiva central que sintetiza los aspectos esenciales del fenómeno estudiado: gestión directiva inclusiva, l integrada por sus tres categorías axiales: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos de la inclusión. Esta categoría constituye el eje organizador del análisis y sirvió de fundamento para la construcción del modelo teórico propuesto.

Por otra parte, la construcción de las categorías abiertas constituyó la primera fase del proceso de análisis desarrollado mediante el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). En esta etapa se realizó una lectura minuciosa y comparativa de la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental, con el propósito de identificar conceptos recurrentes presentes en los discursos y en las situaciones observadas. Cada fragmento de información fue examinado de manera sistemática, asignándole códigos iniciales que representaban las ideas, acciones, percepciones y prácticas expresadas por los informantes clave.

Posteriormente, estos códigos fueron comparados entre sí para reconocer semejanzas, diferencias y relaciones conceptuales. Este proceso permitió agrupar aquellos códigos que compartían características comunes, dando origen a las categorías abiertas, entendidas como agrupaciones conceptuales que representan los primeros niveles de abstracción del fenómeno investigado. Cada categoría fue delimitada mediante la identificación de sus propiedades, es decir, de los atributos o características que la describen y permiten comprender su significado dentro del contexto de la gestión directiva inclusiva.

En el caso de la categoría abierta denominada "Inclusión institucional", el análisis comparativo permitió identificar un conjunto de códigos relacionados con la incorporación de la inclusión en la misión, la visión y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la existencia de políticas y lineamientos institucionales orientados a la atención de la diversidad y la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas desarrolladas por el equipo directivo. La recurrencia de estos elementos en los diferentes informantes evidenció que la inclusión se configura como un componente transversal de la gestión institucional, razón por la cual fueron integrados en una misma categoría abierta, cuyas propiedades se presentan en la siguiente matriz.

Es pertinente precisar que, si bien las categorías que se presentan a continuación se ilustran mediante fragmentos textuales de las entrevistas en profundidad —dado que constituyen la fuente primaria de los conceptos emergentes—, la guía de observación estructurada y el análisis documental cumplieron una función de contraste y contextualización durante todo el proceso analítico. Los registros de observación y los documentos institucionales revisados (PEI, manuales de convivencia, actas) permitieron verificar la consistencia entre los discursos de los informantes y las prácticas y documentos institucionales, orientando la interpretación de los fragmentos

discursivos que se presentan, sin ser citados de manera independiente en el texto.

Tabla 5. ***Matriz de categorías emergentes derivadas del método comparativo constante***

Categoría selectiva	Categoría axial	Categoría abierta
Gestión directiva inclusiva	Inclusión institucional	• Incorporación de la inclusión en la misión, visión y PEI. • Existencia de políticas y lineamientos institucionales inclusivos. • Coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas.
Clima organizacional inclusivo	Relaciones interpersonales	• Calidad de las relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y familias. • Manejo de conflictos en clave inclusiva. • Sentido de pertenencia institucional.
	Comunicación	• Canales de comunicación institucional. • Fluidez y horizontalidad en la comunicación. • Acceso a la información relacionada con procesos inclusivos.
Elementos teóricos y	Conocimientos de	• Comprensión conceptual de la

prácticos de la inclusión	los actores	inclusión educativa. • Conocimiento de la normativa vigente. • Formación y capacitación en inclusión.
	Aportes de la comunidad	• Participación de las familias en procesos inclusivos. • Apoyo de redes institucionales y comunitarias. • Articulación con entidades externas.

Nota Elaboración propia.

Categoría selectiva: Gestión directiva inclusiva

La gestión directiva inclusiva se transforma en una línea estratégica y estructural para crear instituciones educativas capaces de satisfacer la diversidad de los alumnos y garantizar el derecho a una educación equitativa y de alta calidad. Desde esta perspectiva, la función directiva no se limita a cumplir con las tareas administrativas, sino que también tiene como propósito desarrollar políticas, prácticas y culturas institucionales inclusivas que abarquen todos los niveles de la institución educativa (Ainscow et al., 2006).

El liderazgo inclusivo es un proceso sistemático y deliberado en el cual los líderes educativos unen, movilizan y lideran acciones con un enfoque inclusivo, según se comprende en esta investigación. Esto afecta directamente las dinámicas de convivencia, la participación y el reconocimiento de la diversidad, además del entorno organizacional.

Esta visión concuerda con la Teoría del Clima Organizacional, ya que admite que las decisiones de los directores impactan las conductas, actitudes y percepciones de los individuos que participan en el campo educativo, generando entornos más o menos favorables para la inclusión (Litwin y Stringer, 1968 como se mencionó en Chiavenato, 2009).

Según diversas voces teóricas, la gestión directiva inclusiva se sustenta en tres dimensiones interrelacionadas: la inclusión institucional —desarrollada en esta investigación como categoría axial, dada su mayor densidad y recurrencia en los discursos de los informantes— y el liderazgo participativo y la dirección estratégica, que emergieron como propiedades discursivas presentes dentro de dicha categoría axial, sin alcanzar de manera independiente el nivel de saturación necesario para constituirse en categorías axiales autónomas.. Con el propósito de construir escuelas inclusivas, estos elementos cooperan de manera complementaria y dinámica (Bolívar, 2010, como fue citado en Murillo y Hernández, 2014).

Ahora bien, la inclusión institucional se refiere al nivel en el que los principios de inclusión están explícitamente integrados en el horizonte institucional, especialmente en la misión, visión, valores y políticas educativas.

Booth y Ainscow (2015) sostienen que una institución es inclusiva si sus documentos rectores muestran un claro compromiso con el cuidado de la diversidad y si esos principios se convierten en prácticas específicas.

Siguiendo esta línea, una gestión directiva inclusiva implica asegurar que la inclusión no se vea como un gesto aislado o reactivo, sino como una norma transversal que orienta la cultura de la organización. Esto significa que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) sean tratados como sujetos de derecho y que se establezcan políticas internas para

garantizar su acceso, permanencia, participación y promoción, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017 en Colombia.

Los hallazgos de la investigación indican que, aunque varias organizaciones presentan discursos que respaldan la inclusión, aún persisten deficiencias en cuanto a la institucionalización de estos principios. Esto genera contradicciones entre lo que las normas establecen y lo que se hace todos los días. Echeita (2017) detectó esta brecha y advirtió que la inclusión solo se fortalece cuando se integra de manera coherente en la estructura y funcionamiento de la organización escolar.

La dirección estratégica es otro componente esencial de la gestión directiva inclusiva, pues orienta la planificación, la toma de decisiones y la asignación de recursos con el objetivo de lograr metas institucionales que sean inclusivas. Siguiendo este razonamiento, el gerente actúa como un administrador del cambio en la organización, con la habilidad de anticipar necesidades, establecer prioridades y generar condiciones estructurales que favorezcan la inclusión educativa (Bolívar, 2010).

De acuerdo con Hernández y Murillo (2014), una dirección estratégica inclusiva se caracteriza por generar planes de acción coherentes, coordinar las instituciones y reforzar las capacidades docentes para gestionar la diversidad. Uno de los principales retos de la administración gerencial, según se concluyó en esta investigación, es la ausencia de planificación estratégica orientada a la inclusión, lo que obstaculiza la realización de acciones evaluadas y sostenidas.

Asimismo, puesto que las decisiones de la dirección impactan la forma en que los alumnos, profesores y familias perciben el apoyo, la justicia organizacional y la equidad, la dirección estratégica tiene una influencia directa sobre el clima organizacional (Chiavenato, 2009). Se promueve una cultura

escolar fundamentada en el respeto mutuo y la corresponsabilidad, así como se fortalece el sentido de pertenencia, cuando la inclusión es vista como un eje estratégico.

Además, el liderazgo participativo se define como el componente que promueve la dirección inclusiva, pues alienta la participación activa de los diversos actores educativos en el proceso de tomar decisiones y generar soluciones conjuntas. Leithwood y Jantzi (2006) afirman que el liderazgo inclusivo se fundamenta en la distribución del poder, la consideración de las voces variadas y la generación de espacios para dialogar y cooperar.

En congruencia con la Teoría del Clima Organizacional, el liderazgo participativo propicia relaciones interpersonales favorables, optimiza la comunicación institucional y robustece la percepción de equidad y respeto en el interior de la organización (Litwin y Stringer, 1968). Los hallazgos del análisis demuestran que, si los directivos fomentan mecanismos de participación auténticos y sistemáticos, el compromiso de los maestros, consejeros, alumnos y familias con los procesos de inclusión se intensifica.

Sin embargo, se encontraron también prácticas de liderazgo que son principalmente centralizadas y que restringen la participación y disminuyen la corresponsabilidad institucional en relación con la inclusión. Esta circunstancia se alinea con lo propuesto por Fullan (2016), que afirma que los procesos de cambio educativo necesitan liderazgos colaborativos y distribuidos para producir cambios sostenibles.

En otras palabras, la administración directiva inclusiva se muestra en esta investigación como una categoría multifacética y compleja, que tiene una estrecha relación con el ambiente organizacional y con el logro de una educación verdaderamente inclusiva. En las instituciones de bachillerato

estudiadas, la ausencia de una dirección estratégica específica, un liderazgo participativo permanente y una inclusión institucional totalmente consolidada son obstáculos significativos para el manejo efectivo de la diversidad.

Categoría axial: Inclusión institucional

Desde la perspectiva que se adopta aquí, la inclusión en la educación es entendida como un proceso integral que tiene como objetivo incorporar a todos los estudiantes al sistema educativo formal, apoyándose solamente en su condición de ser humanos y en el hecho de que la educación es un derecho fundamental. Siguiendo esta línea, no se ofrecen privilegios adicionales para entrar al entorno escolar; en su lugar, se destaca lo importante que es vencer las creencias discriminatorias de la sociedad que han limitado la participación total de ciertos grupos durante mucho tiempo.

Para establecer entornos educativos que se caractericen por la equidad, la empatía y el reconocimiento de la diversidad humana, es esencial superar estos impedimentos simbólicos. Estos rasgos fomentan la creación de vínculos interpersonales fundamentados en el respeto intercultural y en la valoración de lo diferente, elementos particularmente importantes en los primeros años de la vida escolar.

Booth y Ainscow (2011) sostienen, desde este punto de vista, que la inclusión supone una interrelación sistémica entre las prácticas, las políticas y la cultura de la institución. Estas se comprenden como dimensiones interrelacionadas que hacen posible la formación de comunidades educativas fundamentadas en principios y creencias compartidas, orientadas hacia el desarrollo integral de cada uno de sus miembros. Desde esta perspectiva, las actividades de la escuela tienen que promover que todos los estudiantes participen activamente, exhibiendo coherentemente tanto la cultura

institucional como las políticas que orientan el trabajo pedagógico. Así, Booth y Ainscow (2011) garantizan la consistencia entre el discurso inclusivo y las prácticas cotidianas.

Las instituciones educativas enfrentan el indispensable desafío de fortalecer sus estructuras pedagógicas y organizativas para disminuir las barreras a la inclusión presentes en el ambiente escolar, en este escenario de diversidad de requerimientos y condiciones.

En este sentido, Idol (2006) señala varios indicadores relacionados con el éxito de las prácticas inclusivas, entre los que sobresalen: a) la identificación de la variedad de discapacidades que presentan los alumnos que participan en programas de educación especial; b) el punto de vista del personal educativo sobre su capacidad para modificar las prácticas pedagógicas, hacer ajustes al currículo, administrar la disciplina y dirigir el aula con eficacia; y c) la consideración del efecto que las prácticas inclusivas tienen no solo en los estudiantes discapacitados, sino también en todos los demás alumnos.

Estos elementos evidencian la necesidad de elaborar y aplicar políticas, estrategias y principios educativos que se ajusten apropiadamente a estas particularidades, promoviendo formas de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en la diferencia como un valor pedagógico. En consecuencia, la inclusión educativa conlleva un cambio drástico en el paradigma acerca de cómo se entiende la discapacidad, con el objetivo de permitir que los niños y las niñas con limitaciones auditivas, psicosociales, intelectuales, visuales y físicas tengan acceso a las escuelas. Así se da lugar a una escuela auténticamente inclusiva: una escuela para todos.

La inclusión institucional se configura como una acción integradora dentro del sistema educativo, en la cual el niño y la niña establecen una

articulación significativa entre los saberes y las habilidades que poseen, considerando de manera integral sus condiciones personales, sociales, culturales y aquellas asociadas a la discapacidad. Este enfoque demanda transformaciones profundas en el ámbito escolar, orientadas a reconocer y potenciar las aptitudes individuales de los educandos, con el propósito de desarrollarlas plenamente y favorecer un desempeño cognitivo más sólido y equitativo.

Desde este punto de vista, la inclusión no se restringe únicamente a incorporar físicamente a los alumnos en el aula regular; más bien, es concebida como un proceso sistemático que posibilita atender y responder a las variadas necesidades educativas de todos los estudiantes.

Este proceso se concreta por medio de una participación activa en el aprendizaje, así como en las actividades comunitarias y culturales, con la finalidad de disminuir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo.

Por lo tanto, la educación inclusiva requiere cambios significativos en los enfoques pedagógicos, los contenidos, las estrategias didácticas y las estructuras organizativas. Estos cambios se basan en una visión común que acepta que todos los niños y niñas en edad escolar tienen derecho a recibir una educación de calidad, siendo deber del sistema educativo regular asegurar su atención efectiva (UNESCO, 2005).

En esta dirección, la educación inclusiva tiene como meta principal brindar respuestas pedagógicas pertinentes y asertivas a los alumnos dentro de los entornos educativos formales, promoviendo así su integración en un proceso constante de cambio personal y social.

Este proceso permite que los alumnos se reconozcan como ciudadanos en constante construcción intelectual y cognitiva, con la capacidad de contribuir de manera crítica y propositiva a la transformación de la sociedad.

Así, la inclusión se convierte en un principio esencial para establecer los cimientos de una educación que sea socialmente comprometida, equitativa e innovadora.

Además, es esencial tener en cuenta que, en la educación actual, el reconocimiento de la diversidad ha brindado oportunidades reales de desarrollo y formación para muchos niños y niñas que fueron históricamente marginados del sistema educativo formal.

En naciones como Ecuador, este progreso ha implicado una evolución gradual hacia políticas y prácticas que buscan asegurar la inclusión, la permanencia y el involucramiento efectivo de todos los alumnos, reafirmando así el principio de que la diversidad no es un impedimento, sino un valor fundamental para robustecer los procedimientos educativos inclusivos.

Figura 1. Categoría axial: Inclusión Institucional



Nota Elaboración propia.

El Código de Incorporación es presentado al principio, en el cual se incluye la misión, visión y PEI. Estos documentos orientadores son vistos como

un referente esencial para comprender el nivel de compromiso institucional con la educación inclusiva, porque reúnen la identidad, las metas y las proyecciones estratégicas del establecimiento educativo.

Según Booth y Ainscow (2015), la presencia explícita de la inclusión en el horizonte institucional, desde una perspectiva de gestión directiva inclusiva, es un indicador fundamental para establecer si las prácticas organizacionales que se realizan en el campo educativo están alineadas con los principios proclamados.

A continuación, se presentarán los aportes dados por los informantes en base a este código.

Coord-A1: La inclusión hace parte de las políticas educativas colombianas como un elemento de vida en el ejercicio social de la población. Por lo tanto, la escuela debe presentar una política institucional que permita la inclusión de esos derechos en su manual de convivencia. Esta política debe ser construida colectivamente y, posteriormente, socializada con todos los miembros de la comunidad educativa.

Se reconoce de manera clara, utilizando el fragmento discursivo proporcionado por el informante Coord-A1, una frase que conecta la inclusión con un principio organizacional y normativo, en lugar de ser simplemente una práctica aislada.

El coordinador, al afirmar que la inclusión es "un elemento de vida en el ejercicio social de la población", ubica este concepto dentro del contexto de las políticas educativas nacionales. Esto muestra que entiende la inclusión como una responsabilidad ética y un derecho del sistema educativo, no solo como una demanda administrativa.

Este fragmento se codifica, en primer lugar, como código abierto: La subcategoría "Inclusión institucional", que es parte de la categoría más grande de "Gestión directiva inclusiva", se relaciona estrechamente con el concepto de "inclusión como política institucional y derecho".

La importancia que el informante otorga a la necesidad de tener en la escuela una política institucional explícita, que esté integrada en el Manual de Convivencia, muestra una visión de la inclusión como un pilar estructural del orden normativo interno. Esto concuerda con las ideas que subrayan el rol de los documentos rectores como mecanismos reguladores del clima organizacional y de las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2015).

Asimismo, el informante destaca que esta política debe ser formulada en colaboración y difundida entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual introduce un segundo núcleo semántico vinculado a la participación democrática y a la corresponsabilidad institucional.

Esta declaración señala una visión de la gestión directiva que trasciende el liderazgo vertical y se centra en procesos donde los docentes, los estudiantes, las familias y los directivos tienen la obligación conjunta de establecer una cultura inclusiva. Desde este punto de vista, la inclusión no se determina de forma autoritaria, sino que se co-crea, fortaleciendo el sentido de pertenencia y legitimidad dentro del organismo (Bolívar, 2019).

Por su parte el informante Coord-B4 expresó que:

> La inclusión se integra al horizonte institucional cuando la misión y visión declaran explícitamente el compromiso con la equidad, la diversidad y la eliminación de barreras. En la práctica, se refleja en políticas de accesibilidad física y curricular, así como en un manual de convivencia que garantiza la igualdad de oportunidades y el trato digno para toda la comunidad.

El discurso del informante Coord-B4 fortalece y expande el entendimiento de la inclusión institucional como un elemento estructural del panorama institucional, al indicar que esta se concreta cuando la visión y la misión expresan explícitamente el compromiso con la diversidad, la equidad y el derribo de obstáculos.

Esta frase de sentido revela una visión estratégica de la inclusión. Esta no solo se entiende como un principio declarativo, sino también como un eje orientador de la identidad y proyección institucional.

En el proceso de codificación abierta, este segmento está vinculado con el código "Inclusión explícita en el horizonte institucional", que a su vez está asociado axialmente con la subcategoría Inclusión institucional dentro de la categoría Gestión directiva inclusiva.

El informante muestra que la visión y la misión están vinculadas con el derribo de barreras, lo que señala una gestión directiva que es consciente de que los documentos rectores cumplen tanto un rol normativo como simbólico, pues orientan las prácticas administrativas, docentes y relacionales dentro de la institución.

Siguiendo esta línea, Booth y Ainscow (2015) afirman que la inclusión tiene que estar presente en las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela. Por lo tanto, se entiende como un principio transversal que guía el proceso de toma de decisiones y organización dentro del contexto escolar.

Asimismo, Coord-B4 indica que este compromiso institucional se evidencia tanto en políticas de accesibilidad física y curricular como en un manual de convivencia que garantiza la igualdad de oportunidades y el respeto. Esta perspectiva demuestra un entendimiento integral de la inclusión, que enlaza elementos normativos, organizacionales y pedagógicos.

La gestión directiva inclusiva no se limita, desde esta perspectiva, a establecer principios. En su lugar, requiere la implementación de acciones concretas para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, lo que hace posible fortalecer el entorno de inclusión en la organización (Echeita, 2017).

Asimismo, el informante Coord-C5 en su función de coordinador, expresa que:

> La inclusión se aplica de forma explícita mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y cognitiva, garantizando el acceso a la matrícula sin distinciones de etnia o condición. La institución se proyecta como un entorno "microempático" que implementa el PIAR y ajustes razonables, además de ofrecer capacitaciones docentes en estrategias diferenciadas. Las políticas aseguran que el rendimiento académico no sea motivo de exclusión y promueven la sensibilización contra el bullying para visibilizar la práctica inclusiva.

Asimismo, Coord-C5 destaca la implementación del PIAR y de las adaptaciones razonables, sumado a la formación de los profesores en tácticas diferenciadas, lo que evidencia una administración directiva que trasciende el nivel normativo y se dirige a la acción pedagógica. De acuerdo con la teoría de la inclusión, estos componentes son dispositivos esenciales para garantizar que los estudiantes con diversas necesidades educativas participen y aprendan.

Esta afirmación concuerda con lo que Echeita (2017) sostiene: para incluir a todos los alumnos de manera efectiva, no es suficiente con aumentar

la accesibilidad al sistema educativo; además, las prácticas escolares deben ser modificadas.

Otro punto importante del discurso es la declaración de que el rendimiento académico no es un motivo para excluir a los alumnos, lo cual representa una ruptura con las ideas tradicionales de meritocracia y selección. Esta perspectiva está relacionada con un enfoque inclusivo del éxito académico, que acepta la diversidad de estilos, ritmos y maneras de aprender.

Esta posición, en el marco del clima organizacional, contribuye a generar percepciones de justicia y seguridad entre los estudiantes, lo que fortalece la confianza en la institución y el sentimiento de pertenencia. Likert (1967) ha indicado que estos componentes son fundamentales para el comportamiento y la satisfacción de los miembros de una organización.

Finalmente, al referirse a las medidas de sensibilización contra el acoso escolar, se demuestra la relación entre la convivencia en la escuela y la inclusión institucional. Estas prácticas fomentan un entorno laboral basado en el respeto y la equidad, al demostrar que la inclusión no es solamente una política, sino también una práctica cotidiana que regula las interacciones entre los integrantes del sistema educativo.

En esta perspectiva, la gerencia se vuelve un agente estratégico para impedir prácticas de exclusión y para instaurar una cultura escolar inclusiva que esté en armonía con los principios de la educación inclusiva contemporánea (Ainscow, 2020).

Por otra parte, se presenta el **Código Existencia de políticas y lineamientos institucionales inclusivos,** Se refiere al conjunto de disposiciones normativas, principios rectores, orientaciones estratégicas y marcos organizacionales que una institución educativa utiliza para declarar,

regular y dirigir su compromiso con la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas.

Desde la perspectiva teórica, esta categoría está posicionada en los niveles macro y meso de la administración educativa porque analiza cómo se conceptualiza, formaliza y legitima la inclusión a nivel institucional, más allá de las acciones individuales o aisladas. En este sentido, no solo se enfoca en identificar la presencia de estudiantes con diferentes necesidades, sino que examina, además, el compromiso político institucional expresado por medio de documentos oficiales, estructuras organizativas y decisiones adoptadas por los directores.

Tabla 6. ***Frases asociadas a la existencia de políticas y lineamientos institucionales inclusivos***

Código del participante	**Frase textual extraída**
Coord-A1	"Es necesario que la escuela establezca una política institucional que posibilite que esos derechos sean incluidos en su manual de convivencia".
Coord-B4	Cuando la misión y visión manifiestan abiertamente el compromiso con la diversidad, la equidad y la eliminación de obstáculos, es cuando se incorpora la inclusión al ámbito institucional.
Coord-C5	"Se implementa explícitamente la inclusión a través del reconocimiento de la diversidad cognitiva y cultural, asegurando el acceso a la matrícula sin distinciones de condición o etnia".
Psico-A1	"Lo que se considera inclusivo no es únicamente lo académico o físico, sino también la aceptación del 'otro' como individuo distinto con características emocionales y sociales propias."

Psico-B3	“Me ocupo de la implementación de protocolos institucionales y acuerdos que aseguran la protección de los derechos de los estudiantes y su participación verdadera.”
Psico-C4	"Como lidera la sensibilización de la comunidad educativa en el reconocimiento de la diversidad, cumple un papel crucial para lograr que la inclusión tenga éxito".
Acud-A1	"Pienso que la administración directiva es crucial para asegurar que todos los alumnos, sin importar sus rasgos o necesidades educativas particulares, sean verdaderamente integrados."
Acud-B2	"Lo que deseo es que la institución acepte que estos chicos con necesidades especiales necesitan una dirección firme."
Acud-C3	“No existe un PIAR, no hay un plan individualizado; simplemente lo dejan ahí, en la clase, sin el apoyo que necesita.”

Nota elaboración propia.

El análisis de los discursos de los participantes muestra que la inclusión educativa está formalmente reconocida a nivel declarativo, especialmente en las voces de los directores; sin embargo, también revela significativas disparidades entre el ámbito normativo y la experiencia real, sobre todo desde la perspectiva de algunos profesionales de apoyo y familias. Para comprender cómo se estructura realmente la gestión directiva inclusiva, este conflicto es un hallazgo fundamental.

Desde el nivel directivo (Coord-C5, Coord-A1 y Coord-B4), se observa una narrativa institucional que hace hincapié en incorporar de forma explícita la inclusión en los lineamientos internos, el manual de convivencia, la misión y la visión. Los directores consideran la inclusión un principio normativo general que está alineado con las políticas de educación del país y que se fundamenta en valores como el derribo de obstáculos, la diversidad y la equidad.

Esta posición concuerda con la sugerencia hecha por Booth y Ainscow (2015), que sostienen que, para dirigir las decisiones organizacionales de forma coherente, la inclusión debe ser un componente estructural del proyecto educativo institucional.

Sin embargo, el discurso directivo se ubica sobre todo en un nivel prescriptivo, enfocado en lo que "debería ser" la inclusión y evitando adentrarse adecuadamente en los métodos específicos de control, seguimiento y evaluación que aseguren la eficacia de estas políticas. En este contexto, surge una primera advertencia analítica: aunque la inclusión se muestra institucionalizada en el papel, su implementación depende mayormente de las habilidades técnicas y del compromiso de los actores intermedios.

La evaluación muestra una valoración más crítica y práctica acerca de la inclusión, de acuerdo con lo que piensan los psicoorientadores (Psico-C4, Psico-B3 y Psico-A1). Estos participantes reconocen que existen protocolos y políticas, pero subrayan que su verdadero efecto depende de elementos estructurales como la estabilidad del cuerpo docente, el entrenamiento especializado, las obligaciones administrativas y la colaboración interinstitucional. Se define la orientación escolar como un mecanismo de mediación encargado de convertir el discurso normativo en acciones de concienciación, acompañamiento y garantía de derechos.

Este descubrimiento concuerda con lo que Echeita (2017) ha señalado, quien alerta que la inclusión solo se logra cuando las políticas se transforman en prácticas constantes y sistemáticas, respaldadas por recursos humanos, organizativos y técnicos adecuados. Por lo tanto, la voz de los psicoorientadores revela una discrepancia entre lo que se quiere políticamente

y lo que realmente puede hacer la institución, lo cual impide el establecimiento de una cultura inclusiva sólida.

A su vez, los cuidadores (Acud-A1, Acud-B2 y Acud-C3) aportan un enfoque crítico y profundamente basado en la experiencia, lo cual permite cotejar el discurso institucional con las experiencias cotidianas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sus declaraciones revelan errores concretos en la implementación de las directrices inclusivas, a pesar de que reconocen la importancia del liderazgo directivo. Por ejemplo: que los PIAR son ineficaces o no existen; que no se lleva a cabo un seguimiento personalizado; y que se considera que la inclusión consiste únicamente en que el estudiante esté presente físicamente en la clase.

En relación a la gestión directiva, el análisis global permite afirmar que la institución presenta un grado elemental de institucionalización de la inclusión, lo que se puede observar en los discursos y políticas existentes, además de documentos formales. Sin embargo, esta institucionalización es incompleta y desigual, ya que no logra establecer de manera consistente las prácticas pedagógicas ni crear condiciones estructurales apropiadas para asegurar la equidad en el ámbito educativo.

Bolívar (2019) señala que el liderazgo pedagógico, capaz de integrar la política, la cultura y la práctica, es un componente esencial para una gestión directiva verdaderamente inclusiva; sin embargo, todavía está en camino de consolidarse.

Por otro lado, el Código de Coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas se centra en analizar en qué medida los principios inclusivos que la organización define en su misión, visión y políticas internas

coinciden con las acciones concretas que los equipos directivos ejecutan diariamente.

Este código permite verificar si la inclusión, además de ser una declaración normativa, se transforma en acciones administrativas, apoyo pedagógico, supervisión de los ajustes razonables y distribución de recursos; o si, por el contrario, persisten diferencias entre lo que se expresa a nivel institucional y las prácticas reales que orientan la vida escolar.

Tabla 7. ***Frases extraídas del Código Coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas***

Código del participante	**Frase textual extraída**
Coord-A1	“No basta con que la política esté escrita; debe reflejarse en decisiones claras dentro del manual de convivencia.”
Coord-B4	“La misión y visión hablan de inclusión, pero el reto es que eso se vea reflejado en la gestión diaria.”
Coord-C5	“Aunque se reconoce la diversidad, no siempre se controla que los lineamientos se cumplan en el aula.”
Psico-A1	“Muchas veces el discurso es inclusivo, pero las prácticas no consideran las realidades emocionales del estudiante.”
Psico-B3	“Hay orientaciones institucionales, pero falta coherencia cuando no se acompañan con acciones directivas concretas.”
Psico-C4	“La sensibilización existe, aunque no siempre se traduce en apoyo efectivo desde la dirección.”
Acud-A1	“La institución habla de inclusión, pero en la práctica algunos estudiantes siguen sin el respaldo necesario.”
Acud-B2	“Se dice que todos son iguales, pero no se ve un seguimiento real por parte de los directivos.”

Acud-C3	“Si no hay un plan individualizado, es porque lo que se promete no se está cumpliendo.”

Nota elaboración propia.

El examen de las narrativas de los participantes posibilita sostener que el código Coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas se establece como un eje crucial para entender los obstáculos estructurales que enfrenta la gestión inclusiva en la institución analizada.

Aunque el discurso institucional incluye abiertamente principios de no discriminación, diversidad y equidad, las voces de los actores muestran una continua desarticulación entre los niveles normativo-declarativo y operativo-decisional. Esto afecta negativamente la efectividad de las políticas inclusivas y genera tensión en la credibilidad del liderazgo directivo.

Los coordinadores son conscientes de que la inclusión ha sido incorporada oficialmente en los documentos rectores; sin embargo, sus propias expresiones demuestran que esta integración no se convierte siempre en prácticas directivas sostenidas, evaluables y sistemáticas.

El participante Coord-A1 indica que "no es suficiente con que la política esté escrita; tiene que manifestarse en decisiones nítidas dentro del manual de convivencia", lo cual muestra un entendimiento crítico de que la coherencia institucional requiere procedimientos de toma de decisiones que pongan en práctica el discurso.

Coord-B4 sostiene, además, que "la visión y la misión están relacionadas con la inclusión; no obstante, el reto es que esto se plasme en la gestión diaria", lo que evidencia una diferencia entre el enfoque institucional y las prácticas reales de gestión. Coord-C5 ha dicho que "aunque se admite la

diversidad, no siempre está garantizado que los lineamientos se sigan en el aula", lo cual pone de manifiesto debilidades en los procedimientos de supervisión, seguimiento y rendición de cuentas.

Esto empeora la disparidad. El estudio indica que, para los psicoorientadores, la incoherencia entre la práctica y el discurso es más evidente cuando se trata de la atención integral a los estudiantes. La afirmación de Psico-A1, que dice "con frecuencia el discurso es inclusivo, pero las prácticas no consideran la realidad emocional del estudiante", evidencia que la inclusión se aborda de forma fragmentada, priorizando el ámbito formal en detrimento del apoyo socioemocional.

Asimismo, Psico-B3 argumenta que "existen orientaciones institucionales, pero cuando no son acompañadas de acciones directivas concretas, se percibe incoherencia", lo cual señala que no existe un liderazgo coordinador que convierta las orientaciones en acciones entre instituciones. Siguiendo esta línea de pensamiento, Psico-C4 indica que "la sensibilización está allí, aunque no siempre se convierte en un apoyo real por parte de la dirección", lo cual evidencia que la falta de respaldo por parte de los líderes dificulta la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Las ***declaraciones de los acudientes*** adquieren un valor analítico de alta densidad crítica, dado que reflejan la experiencia directa de los efectos de la incoherencia institucional. El participante ***Acud-A1*** expresa que *“la institución habla de inclusión, pero en la práctica algunos estudiantes siguen sin el respaldo necesario”*, lo cual evidencia una percepción de inclusión simbólica más que efectiva.

De manera parecida, Acud-B2 sostiene que "se dice que todos son iguales, pero no se nota un seguimiento efectivo de los directivos", lo cual

corrobora la noción de que el discurso inclusivo no tiene herramientas para llevarlo a cabo y para evaluarlo.

Por último, Acud-C3 se muestra especialmente enfático al indicar que "si no existe un plan personalizado, es porque lo prometido no está siendo cumplido", lo cual representa una clara señal empírica de incoherencia directiva, sobre todo en relación con la gestión de ajustes razonables y apoyos diferenciados.

Desde un punto de vista teórico, estos descubrimientos avalan lo que Ainscow, Booth y Dyson (2006) han propuesto: la inclusión se afianza únicamente si hay una concordancia efectiva entre las políticas, el liderazgo y las prácticas de la institución.

Bolívar (2012) también señala que el liderazgo pedagógico pierde su legitimidad si solo se queda en el ámbito de la palabra y no se convierte en decisiones específicas que guíen las acciones de la escuela.

Según Kemmis y McTaggart (2005), las tensiones detectadas, desde una perspectiva sociocrítica, muestran que hay relaciones de poder, contradicciones estructurales y omisiones a nivel institucional que dificultan los cambios en la educación.

Dicho de otra forma, el estudio del código de coherencia entre lo que se dice en términos institucionales y lo que hacen los directivos lleva a la conclusión de que, dentro del marco analizado, la inclusión es un principio muy reconocido en el discurso, pero no tanto en la gestión ejecutiva.

Esta falta de coherencia no solo disminuye la efectividad de las políticas inclusivas, sino que también amenaza con crear una cultura en las escuelas basada en la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.

Esto enfatiza la importancia de reconsiderar el liderazgo directivo desde un ángulo que sea coherente y transformador.

Categoría axial: Clima organizacional inclusivo

El clima organizacional, de acuerdo con Schneider et al. (2000), es considerado como una elaboración psicosocial compleja que engloba las interpretaciones, significados y percepciones de los miembros de una organización acerca de las prácticas, políticas y procedimientos que forman el entorno laboral cotidiano.

Esta percepción no surge de forma aislada, sino que proviene de la interacción constante entre experiencias individuales y grupales, además de cómo la organización organiza el ejercicio del poder, las relaciones entre los individuos y el proceso de tomar decisiones. En esta dirección, el clima de la organización actúa como un marco interpretativo que orienta las respuestas emocionales, las actitudes y los comportamientos de los trabajadores frente a lo que exige la institución.

Desde esta perspectiva, el clima de la organización influye directamente y con importancia en variables fundamentales del rendimiento humano, como son la motivación intrínseca y extrínseca, la satisfacción en el trabajo, el compromiso con la entidad y el desempeño individual y grupal (Peña, 2014).

Un entorno con confianza, justicia y reconocimiento promueve la implicación activa de los colaboradores y fortalece el sentimiento de pertenencia a la organización. Por otro lado, los ambientes de trabajo que se tienen por rígidos, desiguales o escasamente participativos tienden a causar resistencia al cambio, falta de motivación y el deterioro de las relaciones laborales. Por ende, el clima organizacional no es únicamente un espejo de la

calidad del ambiente laboral, sino que además se transforma en un factor estratégico para que una organización tenga éxito y sea sostenible.

Desde diferentes perspectivas teóricas, la literatura especializada ha tratado este concepto, coincidiendo en su naturaleza multidimensional. El clima organizacional, según autores como Chiavenato (2009), incluye dimensiones que están interconectadas, como son la comunicación interna, el estilo de liderazgo, las condiciones físicas del trabajo, la estructura organizativa, los sistemas de reconocimiento y las oportunidades para el desarrollo profesional. Estas dimensiones constituyen una estructura dinámica que influye en cómo los individuos ven la organización y cómo se sitúan frente a ella, lo que afecta su disposición para aprender, innovar y cooperar.

Según las investigaciones contemporáneas, un entorno organizacional positivo está relacionado con resultados muy beneficiosos, como el aumento de la productividad, el desarrollo de la creatividad, la mejora del bienestar psicológico y la retención del talento humano (González et al. 2019). Por el contrario, un entorno organizacional negativo puede generar tensiones entre las personas, estrés laboral, insatisfacción general y una alta rotación de personal, lo que tiene un impacto directo en la eficiencia institucional.

Por lo tanto, el análisis y la gestión consciente del clima organizacional son esenciales para las entidades que aspiren a crear ambientes de trabajo centrados en el desarrollo humano y organizacional, productivos e inclusivos.

Las relaciones interpersonales son de alta calidad y se basan en la confianza, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad conjunta entre los directores, los maestros, los estudiantes y las familias en un entorno organizacional inclusivo. Según Hoy y Miskel (2013), si los vínculos en una institución educativa son abiertos y colaborativos, la disposición de los

miembros para participar en procesos de innovación y cambio se incrementa. En situaciones de inclusión, estas relaciones se centran en comprender la diversidad como un valor. Esto contribuye a reducir las prácticas discriminatorias y a fortalecer el sentido de pertenencia en el interior de la institución.

Asimismo, la comunicación institucional es un elemento esencial del entorno organizativo inclusivo. La comunicación horizontal, clara y dialógica facilita que se propaguen significados comunes acerca de la inclusión y fomenta la resolución de conflictos mediante enfoques restaurativos en vez de punitivos.

Según Fullan (2016), las culturas escolares inclusivas se construyen a partir de procesos comunicativos que reconocen la voz de cada uno de los miembros y promueven que estos participen activamente en el proceso de toma de decisiones. La comunicación que es consistente con los principios de respeto y equidad fortalece la percepción de justicia organizacional.

La percepción de equidad y respeto es un componente esencial de un ambiente organizacional inclusivo. La manera en que la institución responde a las distintas necesidades educativas, garantiza la igualdad de oportunidades y evita que el rendimiento académico, el estado socioeconómico o la diversidad funcional se conviertan en factores de exclusión es como se evidencia esta dimensión.

De acuerdo con la UNESCO (2020), las instituciones de educación inclusivas generan entornos que proporcionan seguridad emocional y donde tanto los estudiantes como los profesores se sienten escuchados, apreciados y a salvo. Esto influye de manera positiva en el bienestar y el aprendizaje.

Desde la perspectiva sociocrítica, el ambiente organizacional inclusivo también se puede entender como un entorno de construcción conjunta y liberadora, donde se interrogan las prácticas dominantes y se fomentan conexiones más democráticas y solidarias. Según Freire (2005), el diálogo, el respeto y la conciencia crítica son rasgos que definen a los contextos educativos auténticamente humanos; estos valores están en directa consonancia con la idea de clima inclusivo.

Propiedad: Relaciones interpersonales

Las relaciones entre individuos son una parte fundamental del clima organizacional inclusivo, pues forman la red de interacciones mediante las cuales se materializan o se obstaculizan los valores de igualdad, respeto y reconocimiento a la diversidad en el ámbito educativo. Desde una perspectiva pedagógica y organizativa, estas relaciones son más que simples interacciones funcionales; también muestran valores, creencias y prácticas que tienen un impacto directo en la convivencia escolar, la participación y el sentido de pertenencia de los distintos actores educativos.

En el marco de la psicología organizacional, las relaciones interpersonales se entienden como vínculos sociales que están mediadas por expectativas, significados y normas compartidas. Estas conexiones afectan tanto a la conducta individual como a la colectiva (Schneider et al., 2013). Estas conexiones tienen un significado político y ético en contextos de educación inclusiva, ya que deberían promover interacciones basadas en la aceptación de las diferencias, la dignidad humana y la empatía. Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión se determina principalmente en las relaciones diarias.

Desde esta perspectiva, es crucial la calidad de las interacciones entre los directivos, el profesorado, los alumnos y sus familias. Las relaciones basadas en la cooperación, el diálogo y la confianza son de gran ayuda para formar comunidades educativas cohesionadas, capaces de responder colectivamente a las diversas necesidades en materia educativa. Según Hoy y Miskel (2013), cuando las relaciones entre individuos en la escuela se fundamentan en el respeto profesional y la colaboración mutua, el compromiso institucional crece y las resistencias a los procesos de cambio disminuyen.

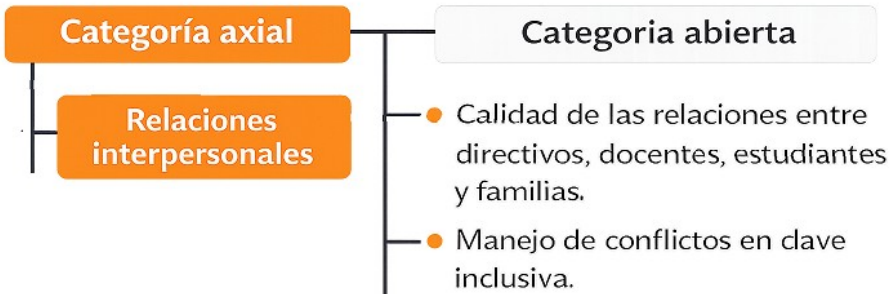
Asimismo, la gestión constructiva de los conflictos, que son una parte inherente de la vida en la escuela, se manifiesta a través de relaciones interpersonales inclusivas. Las instituciones que poseen un enfoque inclusivo promueven maneras de diálogo, mediación y justicia restaurativa en lugar de métodos punitivos o excluyentes. Estas tácticas permiten identificar perspectivas diversas y restaurar relaciones deterioradas. Sobre este tema, UNESCO (2020) sostiene que los entornos educativos inclusivos abordan los conflictos como oportunidades pedagógicas para aprender a convivir democráticamente y a gestionar las emociones sociales.

Otro factor importante es el sentido de pertenencia a la institución, que se robustece cuando las personas sienten que son reconocidas, escuchadas y valoradas en sus interacciones diarias. Desde la teoría sociocultural, este sentimiento se forma a través de la interacción social y de involucrarse de manera significativa en prácticas comunes (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, unas relaciones interpersonales inclusivas crean un ambiente emocional positivo que tiene un efecto beneficioso sobre el aprendizaje de los alumnos, su motivación y bienestar, así como sobre la satisfacción laboral de los maestros y directores.

Desde el punto de vista de la sociocrítica, las relaciones interpersonales deben ser examinadas considerando también el poder y los cambios sociales. Según Freire (2005), las relaciones educativas tienen el potencial de, en un sentido, perpetuar dinámicas de dominación o, en otro sentido, convertirse en lugares para el diálogo horizontal y liberador. En esta dirección, una institución educativa que esté comprometida con la inclusión fomenta vínculos que cuestionan jerarquías inflexibles y propician la participación activa de todos los implicados en el proceso de tomar decisiones.

A continuación, se muestran los códigos que están directamente relacionados con la propiedad relaciones interpersonales, que facilitan la comprensión de la dinámica de interacción, convivencia y creación de conexiones entre los diferentes participantes de la comunidad educativa.

Figura 2. Propiedad: Relaciones interpersonales



Nota Elaboración propia.

En primer lugar, se lleva a cabo un análisis profundo del código "Calidad de las relaciones entre directores, docentes, estudiantes y familias", que es una parte clave para lograr un clima organizacional inclusivo y para que la gestión directiva orientada a la inclusión sea efectiva.

Este código posibilita entender cómo las dinámicas de relación, los estilos comunicativos y las interacciones cotidianas impactan directamente en la creación de una cultura educativa que se fundamenta en el respeto, la igualdad y la apreciación de la diversidad.

Según la teoría del clima organizacional, las relaciones interpersonales constituyen un grupo de percepciones comunes que afectan las actitudes, motivaciones y conductas de los integrantes de una organización (Schneider et al. 2013). En el contexto educativo, estas relaciones son aún más significativas porque la escuela es, principalmente, un entorno social en el que participan diversos actores con roles, expectativas y responsabilidades distintas.

Por lo tanto, una gestión de dirección inclusiva se manifiesta en la habilidad que tienen los equipos de dirección para fomentar relaciones colaborativas, horizontales y dialogantes entre alumnos, profesores, familias y personal de apoyo.

En esta dirección, Booth y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión educativa no puede realizarse únicamente mediante regulaciones o normas institucionales; requiere transformaciones significativas en las relaciones interpersonales que se establecen dentro del colegio. La calidad de estas relaciones se refleja en actos como la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento del otro como un sujeto con derechos, la atención activa y la creación conjunta de acuerdos. Estos elementos son los que fortalecen el sentido de pertenencia y la unidad institucional.

Asimismo, el liderazgo directivo desempeña un papel esencial en la formación de estas relaciones. Leithwood et al. (2020) afirman que los líderes de escuelas que promueven culturas de colaboración, apoyo y confianza entre ellos pueden influir significativamente en el clima relacional.

El liderazgo en contextos inclusivos se expresa mediante la creación de espacios para que las familias participen de manera activa, el asesoramiento pedagógico a los docentes y la creación de condiciones que fomenten interacciones respetuosas con los estudiantes, especialmente con aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Por el contrario, en este código se establece la relación entre la escuela y la familia como un componente esencial. De acuerdo con Epstein (2018), los niveles de corresponsabilidad, apoyo y compromiso en los procesos de aprendizaje son más altos en las instituciones educativas que fomentan lazos sólidos con las familias, particularmente en entornos inclusivos.

A lo largo de la historia, las barreras actitudinales han limitado la participación de los alumnos con NEE. No obstante, cuando se les reconoce a las familias como participantes legítimos y se les involucra activamente en la vida escolar, las prácticas inclusivas cobran más fuerza.

A continuación, se muestran fragmentos discursivos elegidos, obtenidos de las respuestas dadas por los participantes. Estos fragmentos representan unidades significativas para el análisis cualitativo y posibilitan una ilustración empírica del código que se está investigando.

Tabla 8. Código: Calidad de las relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y familias

Código del participante	Frase extraída
Coord-A1	"Las decisiones de la dirección afectan directamente la manera en que los maestros y las familias se vinculan con la institución".
Coord-B4	“La inclusión requiere una comunicación permanente entre directivos, docentes y familias para que el trabajo sea realmente articulado.”
Coord-C5	“Cuando no hay seguimiento desde la coordinación, se debilita la relación entre directivos y docentes.”
Psico-A1	“La calidad de la relación con el estudiante depende mucho del apoyo y la articulación que exista entre directivos y orientación escolar.”
Psico-B3	“Existen dificultades en la relación entre orientación, docentes y directivos, lo que afecta el acompañamiento a los estudiantes.”
Psico-C4	“Si no hay respaldo de la dirección, las relaciones entre los actores educativos se fragmentan.”
Acud-A1	“A veces sentimos que no hay una comunicación cercana entre la institución y las familias.”
Acud-B2	“La relación con los directivos es distante; no siempre se nos escucha como acudientes.”
Acud-C3	"Cuando no hay apoyo, la relación entre la institución y la familia se vuelve tensa."

Nota Elaboración propia.

A continuación, se muestra un análisis de las respuestas proporcionadas por los diversos informantes, estructurado rigurosamente con

el código "Calidad de las relaciones entre directores, maestros, alumnos y familias", en consonancia con los principios teóricos del ambiente organizacional inclusivo y la administración directiva inclusiva que guían esta investigación.

La calidad de las relaciones interpersonales, según los testimonios de los coordinadores, está directamente relacionada con la coherencia en la gestión y con los procesos de articulación institucional. La declaración de Coord-C5, "a pesar de que se acepta la diversidad, no siempre se asegura que las directrices se sigan en el aula", va más allá de un mero obstáculo operativo y muestra una ruptura relacional entre los niveles gerenciales y los docentes.

Este hallazgo revela una fragilidad en los sistemas de seguimiento, acompañamiento y retroalimentación pedagógica, que son esenciales para establecer vínculos profesionales fundamentados en la confianza, la corresponsabilidad y el trabajo conjunto. Cuando la gestión de dirección no es capaz de unir el discurso, las normas y la práctica, surgen tensiones en las relaciones que impactan de manera negativa tanto en el ambiente organizacional como en la aplicación efectiva de políticas inclusivas, según lo indican Spillane (2012) y Bolívar (2012).

La posición de Coord-A1, al enfatizar que las políticas deben transformarse en decisiones precisas, sugiere que la falta de claridad en las directrices tiene un impacto directo en las relaciones entre los distintos niveles institucionales. La ausencia de decisiones claras y coherentes mina la confianza en la organización e induce a percibir inequidad o desinterés; esto coincide con lo que Schneider et al. (2013) proponen, quienes sostienen que el clima organizacional surge de las percepciones colectivas sobre la equidad y la coherencia en las prácticas de liderazgo.

El código analizado se torna más denso en lo que respecta a la relación entre los profesionales, desde la perspectiva de los psicoorientadores. La afirmación de Psico-B3 "existen orientaciones institucionales, pero no siempre se comparten con los maestros" revela una estructura de relaciones fragmentada entre las indicaciones escolares, los equipos de dirección y el cuerpo docente.

Este desmembramiento reduce la capacidad de formular respuestas completas a las necesidades educativas del alumnado, especialmente para aquellos con NEE, y socava el enfoque sistémico que es necesario para una educación inclusiva. Ainscow y Miles (2008) sostienen que la inclusión solo es factible si los distintos participantes colaboran de manera interconectada, compartiendo responsabilidades y perspectivas comunes.

Asimismo, Psico-C4 señala que "la sensibilización está presente, pero no siempre se traduce en un apoyo efectivo por parte de la dirección", lo cual evidencia una discordancia entre el nivel discursivo y el nivel operativo de la gestión. Desde el punto de vista del liderazgo inclusivo, esta situación muestra una ausencia de respaldo institucional que afecta la motivación, el compromiso y la percepción de apoyo por parte de los equipos de orientación. Estos son elementos esenciales para preservar un clima positivo en la organización (Leithwood et al., 2020).

Las afirmaciones de los cuidadores brindan una perspectiva experiencial importante, pues muestran cómo las relaciones institucionales son vistas desde afuera del entorno docente y directivo. La frase "la institución habla de inclusión, pero algunos estudiantes aún carecen del apoyo que necesitan" (Acud-A1) muestra una importante discrepancia entre lo que se dice sobre inclusión y lo que realmente viven las familias.

Esta percepción refleja relaciones marcadas por la distancia, la falta de comunicación y la escasa participación de las familias, elementos que, como señala Epstein (2018), representan obstáculos estructurales para el establecimiento de comunidades educativas inclusivas.

Del mismo modo, Acud-B2 revela la existencia de relaciones verticales y poco dialógicas al afirmar que “no se percibe un seguimiento real por parte de los directivos”, en las cuales las familias no se ven a sí mismas como participantes corresponsables del proceso educativo.

Por último, la mención de Acud-C3 sobre la falta de un plan individualizado revela una ruptura en las relaciones que afecta directamente a la confianza entre la familia y la institución. Esto refuerza el concepto de que incluir no es solo cuestión de acceso, sino que requiere comunicación, compromiso constante y acompañamiento.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos empíricos confirman que la calidad de las relaciones interpersonales es un elemento esencial del clima organizacional inclusivo. Esto se debe a que la inclusión se fundamenta en vínculos basados en la confianza, la comunicación horizontal y el compromiso mutuo entre los participantes (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow y Miles, 2008). De manera similar, Bolívar (2012) destaca que el liderazgo directivo puede actuar como un elemento de cohesión o, por el contrario, agudizar las dinámicas fragmentadas que obstaculizan la colaboración.

Dicho de otro modo, el análisis de las respuestas de los informantes proporciona evidencia empírica para el código "Calidad de las relaciones entre directores, educadores, alumnos y familias", lo cual muestra que las carencias en estas relaciones no son situaciones aisladas, sino manifestaciones estructurales de una gestión directiva que requiere fortalecer los

procedimientos de comunicación efectiva, seguimiento, articulación y participación activa.

Estos componentes son esenciales para crear un entorno organizacional que sea inclusivo, coherente y sostenible, y que esté alineado con los principios de equidad, justicia social y excelencia educativa que rigen esta investigación.

En coherencia con el análisis precedente y como continuidad lógica de la propiedad ***Relaciones interpersonales***, se introduce el ***código*** *"Manejo de conflictos en clave inclusiva"*, el cual adquiere una relevancia sustantiva dentro del estudio del ***clima organizacional inclusivo***.

Este código permite examinar de qué manera los conflictos inevitables en toda organización educativa diversa son reconocidos, abordados y transformados por la gestión directiva y los demás actores institucionales, no como factores de ruptura, sino como oportunidades pedagógicas y relacionales para fortalecer la convivencia, la equidad y la inclusión.

Desde una perspectiva teórica, el conflicto en contextos educativos inclusivos no debe ser considerado únicamente como un problema organizacional, sino también como una expresión natural de la interacción entre individuos con diferentes capitales culturales, trayectorias y necesidades (Torrego, 2014).

Dentro de este marco, manejar conflictos de forma inclusiva demanda que se adopten puntos de vista restaurativos, preventivos y dialógicos. Estas se enfocan en comprender las razones estructurales del conflicto, escuchar activamente a los involucrados y hallar soluciones que sean equitativas y participativas (Booth y Ainscow, 2015).

El liderazgo directivo, al definir lineamientos, crear climas de confianza y establecer procedimientos de mediación que fomentan la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad (Bolívar, 2012), juega un rol esencial en el establecimiento de prácticas institucionales para la resolución de conflictos.

Los conflictos gestionados desde perspectivas de exclusión, sanción o autoritarismo amplían las disparidades relacionales y empeoran el ambiente de la organización. Si, por otro lado, se tratan desde una perspectiva inclusiva, los vínculos entre personas se robustecen y se crea una cultura escolar basada en el reconocimiento del otro y en la justicia social (Ainscow y Miles, 2008).

Tabla 9. ***Código: Manejo de conflictos en clave inclusiva***

Código del participante	**Frase extraída**
Coord-A1	“Los conflictos deben abordarse desde el diálogo y la mediación, considerando las particularidades de cada estudiante.”
Coord-B4	“La institución promueve la resolución de conflictos sin sanciones excluyentes, priorizando acuerdos restaurativos.”
Coord-C5	“En algunos casos, el conflicto se gestiona desde la norma, pero falta un enfoque más comprensivo e inclusivo.”
Psico-A1	“El manejo del conflicto debe partir del reconocimiento emocional del estudiante y de su contexto familiar.”
Psico-B3	“Cuando no se aplican estrategias de mediación, el conflicto termina afectando la inclusión del estudiante.”
Psico-C4	“La resolución de conflictos requiere articulación entre directivos, docentes y orientación escolar.”
Acud-A1	“A veces el conflicto se resuelve castigando al estudiante,

	sin escuchar lo que realmente le pasa.”
Acud-B2	“Nos gustaría que los conflictos se trabajaran con más acompañamiento y menos sanción.”
Acud-C3	“El conflicto no se maneja de forma inclusiva cuando no se tiene en cuenta la situación particular del niño.”

Nota Elaboración propia.

El código "Manejo de conflictos en clave inclusiva" se establece como una unidad de análisis con un gran valor para entender cómo funcionan las dinámicas del clima organizacional y hasta qué punto llega la gestión directiva inclusiva en los establecimientos educativos de bachillerato que han sido estudiados, tomando como base las frases extraídas de los diferentes participantes.

Los coordinadores observan una clara discrepancia entre lo que se dice institucionalmente y las acciones concretas. De acuerdo con el informante Coord-A1, los conflictos deben ser abordados "mediante la mediación y el diálogo, considerando las particularidades de cada estudiante", lo que está en línea con los principios de la educación inclusiva. Estos principios conciben el conflicto como una oportunidad pedagógica para reconocer la diversidad y fomentar la convivencia democrática (Booth y Ainscow, 2015).

Coord-B4, además, destaca la promoción de "acuerdos restaurativos" y eludir sanciones excluyentes. Esto demuestra una intención institucional de avanzar hacia enfoques restaurativos que se alinean con modelos de justicia educativa enfocados en remediar el daño y reintegrar al alumno a la comunidad escolar (Torrego, 2014).

Sin embargo, esta perspectiva se ve matizada por la declaración de Coord-C5, que admite que, si bien hay lineamientos normativos, "se necesita

una visión más inclusiva y comprensiva". Esta afirmación muestra una discrepancia entre la normativa y su implementación en contextos específicos, lo que indica que el manejo del conflicto todavía se basa, en algunas ocasiones, en respuestas estandarizadas que no tienen en cuenta las trayectorias educativas y personales de los alumnos, lo cual obstaculiza el establecimiento de una cultura inclusiva (Bolívar, 2012).

Desde el papel de los psicoorientadores, la evaluación del código tiene una profundidad socioemocional y relacional. El informante Psico-A1 enfatiza que el conflicto debe ser encarado desde la "reconocimiento emocional del estudiante y de su entorno familiar", lo que está en línea con las perspectivas actuales de inclusión, las cuales subrayan la importancia del desarrollo socioemocional y del contexto como elementos indivisibles de la educación y la vida escolar (Bisquerra, 2016).

En la misma línea, Psico-B3 afirma que la ausencia de estrategias de mediación afecta directamente los procesos inclusivos, lo cual demuestra que los conflictos mal gestionados se convierten en mecanismos encubiertos de exclusión.

La relevancia de que los equipos directivos, los docentes y el equipo de orientación escolar trabajen en conjunto es resaltada por Psico-C4. Esto muestra que una administración del conflicto que sea inclusiva no es un acto personal, sino un proceso colectivo sustentado en la coherencia organizativa.

Las voces de los cuidadores ofrecen un análisis crítico fundamentado en experiencias que apoya los hallazgos anteriores. Acud-A1 señala que, en la práctica, algunos conflictos se resuelven mediante castigos sin tomar en cuenta las partes implicadas, lo cual representa una manifestación de métodos disciplinarios tradicionales que son punitivos.

Acud-B2 expresa, de manera convergente, el deseo de una sanción menor y un acompañamiento más extenso; por otro lado, Acud-C3 enfatiza que, si no se considera la situación individual del estudiante, el proceso pierde su carácter inclusivo. Estas impresiones verifican que, cuando el conflicto se trata desde una lógica punitiva, la relación entre la familia y la institución se deteriora y la confianza en el manejo de los directivos se debilita (Ainscow y Miles, 2008).

A pesar de que el diálogo, la mediación y las perspectivas restaurativas son reconocidos en el discurso, todavía hay prácticas normativas y sancionadoras que restringen la gestión del conflicto de manera inclusiva. Esta circunstancia pone de manifiesto que es preciso robustecer la capacitación directiva, el trabajo interprofesional y la implicación activa de los hogares, para establecer un ambiente organizacional inclusivo, coherente y sostenible.

Propiedad: Comunicación organizacional

La comunicación es un eje que vertebra el ambiente de la organización inclusiva y es también un componente estratégico de la gestión directiva, pues facilita que los diversos actores educativos se coordinen entre ellos y que las prácticas cotidianas sean coherentes con el discurso institucional. En esta investigación, la comunicación no se entiende sólo como el acto de transmitir información, sino como un proceso dialógico, bidireccional y relacional que permite elaborar significados comunes sobre la inclusión educativa.

Desde el punto de vista organizacional, la comunicación interna tiene un papel estructurador porque afecta directamente la percepción de confianza, participación y pertenencia de los integrantes de una institución (Chiavenato, 2017). Una comunicación eficaz en entornos educativos inclusivos promueve la colaboración entre directores, maestros, equipos de apoyo, alumnos y

familias, lo que facilita que las políticas y guías inclusivas sean entendidas, adoptadas y llevadas a cabo en acciones específicas (Bolívar, 2012).

La comunicación, de acuerdo con la Teoría del Clima Organizacional, se establece como un indicador esencial del ambiente institucional porque los flujos comunicativos, tanto formales como informales, afectan la forma en que los actores comprenden las decisiones de dirección, administran conflictos y contribuyen a los procesos de cambio (Schneider et al. 2013).

Una comunicación poco clara, vertical o fragmentada tiende a producir resistencia, desarticulación y ambigüedad; por el contrario, una comunicación sistemática, horizontal y abierta refuerza la inclusión mediante un compromiso conjunto.

Según Booth y Ainscow (2015), la comunicación es un componente fundamental para identificar dificultades de participación y aprendizaje, así como para movilizar apoyos dentro de la comunidad educativa, desde el punto de vista de la educación inclusiva.

La comunicación inclusiva, en este sentido, implica escuchar activamente a cada uno de los participantes, especialmente a aquellos que han sido históricamente excluidos, como es el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus familias. No se trata solo de comunicar decisiones, sino de generar ambientes para un diálogo genuino que permita encontrar soluciones en conjunto.

Asimismo, la literatura señala que el liderazgo de los directores tiene un papel fundamental en instaurar prácticas comunicativas inclusivas. La existencia de canales de comunicación claros, accesibles y constantes, que posibilitan el flujo de información importante y la consideración de diversas

perspectivas, es promovida por un liderazgo democrático y participativo (Leithwood y Jantzi, 2006).

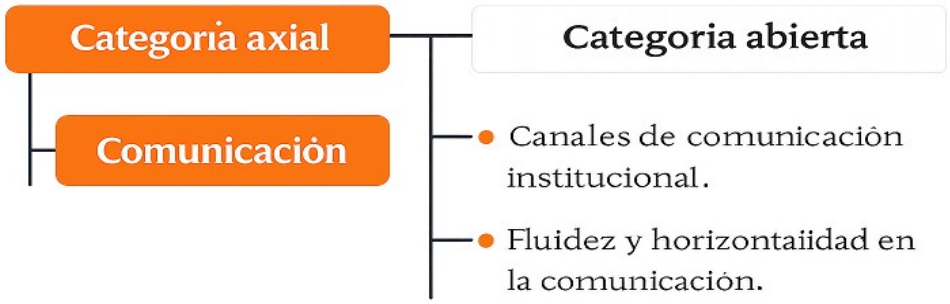
Por otro lado, los estilos de liderazgo centralizados suelen producir comunicaciones unidireccionales que limitan la participación y debilitan el entorno organizacional.

Dentro del marco de este estudio, la propiedad Comunicación organizacional está muy relacionada con elementos como la socialización de las políticas inclusivas, la coordinación entre los equipos directivos y orientadores, el vínculo entre la familia y la institución y el manejo de situaciones problemáticas desde una perspectiva inclusiva.

Su análisis posibilita entender hasta qué grado la comunicación institucional funciona como un facilitador o como un obstáculo para que una gestión directiva enfocada en la inclusión se realice.

Por lo que se ha expuesto, la comunicación es una dimensión estratégica que tiene un impacto transversal en el clima de la organización y en la gestión directiva inclusiva. Por lo tanto, se vuelve un componente fundamental para garantizar prácticas equitativas, coherentes y participativas. Para lograr una inclusión educativa genuina y duradera, es esencial que se avance en dirección a una cultura institucional enfocada en la transparencia, la corresponsabilidad y la comunicación.

Figura 3. Propiedad: Comunicación organizacional



Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que guían este estudio, ahora se examinará de manera más detallada cada uno de los códigos relacionados con la propiedad Comunicación organizacional. En esta sección se examina en detalle el primer código emergente: Los canales de comunicación institucional, que son considerados como una parte estructural y funcional del manejo directivo inclusivo y del ambiente organizacional.

Los canales de comunicación institucional son los espacios, procesos y medios tanto formales como informales que permiten la circulación de información dentro de la institución educativa y el establecimiento de mecanismos para la interacción entre el personal directivo, los docentes, los equipos de apoyo, los alumnos y las familias. Desde la perspectiva de la organización, estos canales no solo facilitan el envío de mensajes, sino que también establecen dinámicas de poder, participación y toma de decisiones que afectan directamente el clima organizacional (Katz y Kahn, 2006).

En el contexto educativo, es esencial tener canales de comunicación claros, accesibles y sistemáticos para asegurar la consistencia entre las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas, sobre todo en los procesos de inclusión. De acuerdo con Fullan (2014), los procesos de

transformación educativa no tienen éxito cuando la comunicación se restringe a directrices normativas y no logra generar una comprensión común ni una asimilación por parte de los participantes.

En este contexto, los canales de comunicación institucionales deben fomentar el diálogo reflexivo y la retroalimentación constante, además de la difusión de información.

La comunicación, desde el punto de vista de la dirección inclusiva, se vuelve estratégica porque permite socializar el horizonte institucional, coordinar acciones entre diferentes niveles y hacer visibles las necesidades concretas de los alumnos con NEE.

Las escuelas que se inclinan hacia modelos inclusivos, de acuerdo con Murillo y Hernández (2011), se distinguen por tener prácticas comunicativas horizontales, abiertas y cooperativas. En ellas, las opiniones de los alumnos, maestros y familias son tenidas en cuenta como insumos válidos para la toma de decisiones.

Además, los canales de comunicación sirven como una vía de mediación entre la escuela y la familia. Según Epstein (2018), una comunicación institucional eficaz con las familias mejora la confianza, el sentimiento de pertenencia y la responsabilidad compartida en términos educativos, componentes que son fundamentales para lograr la inclusión. Cuando los canales son ocasionales, reactivos o se centran solamente en situaciones problemáticas, la participación de las familias disminuye y se intensifican las percepciones de distanciamiento institucional.

Desde la perspectiva del clima organizacional, los canales de comunicación afectan directamente cómo se perciben el respeto, la equidad y el apoyo institucional. Según Denison (1996), las organizaciones que tienen

climas positivos se caracterizan por poseer sistemas de comunicación que ayudan a entender los propósitos compartidos y disminuyen la ambigüedad en los roles.

Por otro lado, la falta de canales definidos o la prevalencia de comunicaciones verticales produce resistencia, rumores y fragmentación, lo que impacta negativamente en la cohesión organizacional.

En esta investigación, el código "Canales de comunicación institucional" permite analizar hasta qué punto la institución educativa cuenta con espacios formales (como reuniones, protocolos, consejos y comités) e informales (como interacciones diarias, escucha activa y acompañamiento cercano) para fomentar el intercambio de información acerca de la inclusión en términos educativos.

Asimismo, permite establecer si estos canales se utilizan de manera participativa, sistemática y coherente con los principios de equidad e inclusión, o si, por el contrario, lo hacen de forma fragmentada y reactiva.

En otras palabras, los canales de comunicación institucional se presentan como un elemento clave para comprender las tensiones y oportunidades de la gestión directiva inclusiva. No solamente optimiza la coordinación interna, sino que además contribuye a establecer un ambiente organizacional basado en la confianza, el respeto a la diversidad y la participación; estos son aspectos esenciales para una inclusión educativa efectiva y duradera.

Tabla 10*. Código Canales de comunicación institucional*

Código del participante	Frase textual extraída
Coord-A1	“Existe una comunicación cordial y permanente entre el rector y los coordinadores, y estas directrices se socializan diariamente con los docentes para que todo suceda de manera coherente con los estudiantes.”
Coord-B4	"Los consejos directivos, académicos y de padres, así como las encuestas y la rendición de cuentas que posibilitan incidir en las decisiones institucionales, son los medios a través de los cuales se canaliza la participación."
Coord-C5	“Se han desarrollado mesas de diálogo y semanas institucionales para escuchar a los docentes, aunque reconocemos que la información externa llega tarde y genera descoordinación.”
Psico-A1	“Un reto crítico es que la falta de una planta docente fija debilita el vínculo y la guía constante, lo que afecta la comunicación y el acompañamiento emocional de los estudiantes.”
Psico-B3	"Coordino con los directivos para poner en práctica protocolos institucionales que aseguren la protección de los derechos de los alumnos y su participación efectiva."
Psico-C4	“Trabajo de la mano con los directivos en el Comité de Convivencia Escolar, aportando protocolos que fortalezcan la comunicación y la protección de los derechos.”
Acud-A1	“Me siento bien recibido cuando acudo a reuniones y los docentes se muestran abiertos al diálogo, lo que facilita una comunicación fluida con la institución.”
Acud-B2	“Las conversaciones con los docentes son principalmente para reportar comportamientos, y raramente me llaman para decir algo positivo.”

Acud-C3	“He solicitado varias veces reuniones para hablar sobre cómo apoyar a mi hijo, pero siempre me dicen que están ocupados y no me escuchan.”

Nota Elaboración propia.

El análisis de los testimonios evidencia que los *canales de comunicación institucional* se configuran de manera heterogénea, oscilando entre prácticas formales relativamente consolidadas y experiencias relacionales fragmentadas que limitan la inclusión efectiva. Esta dualidad confirma que la comunicación, más que un mecanismo técnico, constituye una práctica organizacional profundamente atravesada por relaciones de poder, tiempos institucionales y disposiciones culturales.

Los coordinadores consideran que la comunicación es principalmente un proceso estructurado y descendente, cuyo objetivo es asegurar la coherencia de la institución. Coord-A1, el informante, resalta que hay una “comunicación cordial y constante” entre los niveles de dirección, la cual se socializa todos los días con el profesorado.

Según Robbins y Judge (2017), la claridad y regularidad de las directrices, que son elementos que este testimonio muestra como una fortaleza, ayudan a disminuir la ambigüedad organizacional y a reforzar la alineación de las prácticas pedagógicas con los objetivos institucionales. Sin embargo, este énfasis en la coherencia normativa implica una comunicación enfocada sobre todo en transmitir pautas, más que en construir significados a través del diálogo.

Al señalar la existencia de consejos directivos, académicos y de padres, así como de procesos para rendir cuentas, Coord-B4 muestra un componente participativo al mismo nivel. Esta afirmación se alinea con una perspectiva más

democrática de la comunicación institucional, donde los medios formales posibilitan tener un impacto en el proceso de decisión. Bolívar (2012) advierte, sin embargo, que la simple existencia de instancias en las que se participe no garantiza una comunicación inclusiva, a menos que estas evolucione en procesos auténticos de corresponsabilidad y escucha.

Coord-C5, por otro lado, señala avances en la creación de espacios para el diálogo (mesas de diálogo y semanas institucionales), aunque también presenta una tensión importante al señalar que la información externa se recibe tarde, lo que produce descoordinación. Este elemento pone de relieve una fragilidad estructural en los flujos comunicativos, tanto horizontales como verticales.

Esto es coherente con la proposición de Katz y Kahn (2006), quienes sostienen que las deficiencias a la hora de transmitir información de manera oportuna tienen un impacto negativo en el ambiente laboral y en la eficacia organizativa.

Desde la perspectiva de los psicoorientadores, el código toma un significado más pedagógico y relacional. Psico-A1 señala que la ausencia de un cuerpo docente permanente disminuye los lazos y afecta la comunicación continua con los alumnos, demostrando que los canales institucionales no pueden separarse de la estabilidad del personal humano. Esta declaración respalda la noción de que la comunicación inclusiva necesita continuidad, confianza y conocimiento recíproco, requisitos fundamentales para el apoyo emocional y educativo (Ainscow y Miles, 2008).

Por su parte, Psico-C4 y Psico-B3 resaltan la colaboración con los gerentes a través de protocolos institucionales y del Comité de Convivencia Escolar, lo que evidencia la existencia de canales formales para garantizar

derechos. Estas prácticas se inscriben dentro de una lógica de comunicación que es preventiva y restaurativa, la cual está en línea con las sugerencias de Booth y Ainscow (2015). Estos escritores enfatizan que la inclusión se fortalece cuando las políticas son explícitas y los actos entre profesionales están coordinados.

Las voces de los cuidadores muestran una diferencia significativa que revela las fisuras del sistema de comunicación institucional. A pesar de que Acud-A1 afirma sentirse bien recibido y percibe una disposición al diálogo, Acud-B2 señala que la comunicación solo se activa para informar sobre conductas problemáticas, dejando de lado los avances y éxitos de los estudiantes. Esta práctica, según indica Epstein (2018), refuerza una comunicación que reacciona y sanciona, lo que limita el establecimiento de vínculos de confianza entre la escuela y la familia.

Acud-C3, de manera más crítica, indica que se han presentado numerosas situaciones de falta de atención y escucha, lo que evidencia una interrupción en los canales de comunicación bidireccional. Este testimonio resalta una comunicación institucional jerárquica y selectiva, donde las familias no son reconocidas de manera continua como participantes legítimos.

Según la perspectiva del clima organizacional, estas vivencias tienen un impacto negativo en la percepción de respeto y equidad, lo cual hace que el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en educación se debilite (Denison, 1996).

Por lo tanto, el estudio del código de Canales de comunicación institucional muestra que, aunque hay espacios y estructuras formales que fomentan la participación y el flujo de información, todavía existen tensiones

relacionadas con la equidad horizontal, la oportunidad y la perspectiva inclusiva en la comunicación.

Estas tensiones impactan directamente la colaboración entre los directivos, maestros, equipos de apoyo y las familias, estableciendo un ambiente organizacional que todavía oscila entre prácticas de comunicación fragmentadas y una intención inclusiva. Por ende, para construir una gestión directiva verdaderamente inclusiva, es esencial fortalecer canales de diálogo que sean sistemáticos, dialógicos y enfocados en la escucha.

En relación al código de fluidez y horizontalidad en la comunicación, es importante señalar que la fluidez comunicativa se refiere a que la información circule de manera constante, clara y oportuna entre los diferentes niveles de una organización educativa. De acuerdo con Chiavenato (2017), una comunicación fluida se distingue por la falta de obstáculos formales e informales que interrumpan el intercambio de mensajes, lo cual propicia la coherencia en la institución y el tomar decisiones basadas en información.

En el sector educativo, esta fluidez es esencial para asegurar la coordinación entre lo pedagógico, lo organizativo y lo convivencial, en particular en contextos que buscan ser inclusivos.

Por otro lado, la horizontalidad en la comunicación supone que se reconozcan las relaciones simétricas entre los actores institucionales, dejando atrás patrones verticales y autoritarios. Freire (2005) argumenta, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, que el diálogo genuino requiere de una comunicación horizontal.

Esto se debe a que dicha comunicación se basa en la consideración de los conocimientos de cada persona, así como en el respeto y la escucha activa. En este contexto, la horizontalidad no significa que no haya roles o

responsabilidades, sino que se establecen relaciones fundamentadas en la legitimidad de lo que dice el otro y en la corresponsabilidad.

En el contexto de la educación inclusiva, la fluidez y la horizontalidad en las comunicaciones se vuelven esenciales. Booth y Ainscow (2015) sostienen que las prácticas comunicativas que fomentan la participación y disminuyen los obstáculos a la convivencia y al aprendizaje son el fundamento de las culturas inclusivas.

Cuando la comunicación es accesible y dialógica, se fomenta la participación activa de los maestros, alumnos y familias en los procedimientos institucionales, lo que a su vez refuerza el sentimiento de pertenencia y la cohesión organizacional.

Adicionalmente, Spillane (2006) argumenta que la comunicación horizontal es una pieza clave para el ejercicio conjunto del liderazgo, partiendo de la teoría del liderazgo distribuido. Si la información fluye, el conocimiento y la toma de decisiones no se restringen a los niveles directivos, sino que se generan de forma colectiva, lo cual fomenta el avance institucional y la innovación pedagógica. Si no hay horizontalidad, la comunicación tiende a convertirse en un instrumento de control, lo que reduce la confianza y la participación en el seno de la organización.

Schein (2010) señala desde un punto de vista organizacional que los patrones de comunicación reflejan y, a la vez, construyen la cultura institucional. La resolución conjunta de conflictos, la administración de las emociones y el aprendizaje organizacional se ven favorecidos en una cultura que se distingue por su horizontalidad comunicativa, diálogo y apertura. Por el contrario, las estructuras comunicativas verticales y rígidas tienden a crear resistencia al cambio, fragmentación y exclusión simbólica de ciertos actores.

Tabla 11. Código Fluidez y horizontalidad en la comunicación

Código del participante	Frase textual extraída
Coord-A1	“Existe una comunicación cordial y permanente entre el rector y los coordinadores, y estas directrices se socializan diariamente con los docentes.”
Coord-B4	"La participación se lleva a cabo mediante órganos oficiales, como los consejos y las estrategias, que posibilitan que estudiantes, familias y profesores tengan impacto en las decisiones."
Coord-C5	“Se busca dar voz a todos los actores para construir una cultura escolar inclusiva, aunque es necesario fortalecer las asambleas estudiantiles.”
Psico-A1	“Mi trabajo es sensibilizar a directivos y docentes para que valoren y comprendan el aprendizaje singular, llevando el discurso de la diversidad a la práctica real.”
Psico-B3	“Funciono como un asesor técnico que acompaña la reflexión pedagógica y coordina con los directivos la implementación de protocolos institucionales.”
Psico-C4	"Colaboro con los directivos y formo parte de manera activa del Comité de Convivencia Escolar, brindando protocolos y elementos de juicio."
Acud-A1	“Me siento bien recibido cuando acudo a las reuniones y cuando tengo la necesidad de comunicar alguna situación relacionada con mi acudido.”
Acud-B2	“Las conversaciones con los docentes son principalmente para reportar comportamientos, no como un diálogo donde se construyan soluciones conjuntas.”
Acud-C3	“He solicitado varias veces que se reúnan conmigo para

	hablar sobre cómo apoyar a mi hijo, pero siento que no me escuchan.”

Nota Elaboración propia.

El análisis de los discursos evidencia que la fluidez y horizontalidad en la comunicación se manifiestan de manera diversa y tensionada dentro de la institución, configurando un escenario en el que coexisten prácticas comunicativas formales consolidadas con dinámicas relacionales que aún reproducen esquemas verticales y unidireccionales.

Los canales internos de comunicación institucional son vistos de manera positiva desde la perspectiva de la dirección. El informante, Coord-A1, indica que existe una comunicación continua y amistosa entre el rector y los coordinadores. Asimismo, las orientaciones se comparten con los docentes todos los días.

Esta afirmación señala una estructura de comunicación sistemática y bien organizada, cuyo propósito es garantizar la coherencia institucional. Sin embargo, a pesar de que esta forma de comunicación es fluida desde el punto de vista administrativo, se fundamenta en su mayoría en una lógica descendente, lo cual limita su carácter completamente horizontal (Chiavenato, 2017).

Asimismo, Coord-B4 incluye el componente participativo al señalar que la comunicación se lleva a cabo mediante consejos y tácticas institucionales oficiales, las cuales permiten que los alumnos, los docentes y las familias formen parte del proceso de decisión.

Esta declaración concuerda con lo que Bolívar (2012) sugirió, que es la necesidad de contar con estructuras que validen la participación y transformen

los datos en deliberación colectiva para lograr una comunicación democrática en las instituciones educativas. No obstante, el énfasis en los órganos formales también evidencia que la horizontalidad de la comunicación depende, en gran parte, de espacios regulados y no tanto de interacciones espontáneas cotidianas.

En la misma línea, Coord-C5 admite que se requiere fortalecer las asambleas de estudiantes, pero también reconoce el objetivo institucional de "dar voz a todos los actores" para establecer una cultura inclusiva. Esta apreciación es especialmente importante porque revela una discrepancia entre el discurso participativo y su realización efectiva, particularmente en lo que concierne a la voz de los estudiantes.

Fielding (2011) sostiene que la horizontalidad comunicativa se debilita si ciertos participantes, como los alumnos, son incorporados únicamente de manera simbólica y no como interlocutores legítimos.

Los psicoorientadores, por su parte, surgen como facilitadores de la comunicación horizontal. Psico-A1 destaca su función en sensibilizar a los directivos y maestros para llevar "el discurso de la diversidad a la práctica real".

Esto demuestra que la fluidez comunicativa no se limita a transmitir mensajes, sino que conlleva procesos de reflexión y ética dirigidos hacia el entendimiento del aprendizaje individual. Esta función está en línea con lo que Booth y Ainscow (2015) establecen, ya que ellos indican que la comunicación inclusiva tiene que promover una profunda comprensión de la diversidad, sin limitarse a las declaraciones normativas.

Además, Psico-B3 y Psico-C4 muestran su involucramiento activo en procesos de asesoría técnica, análisis pedagógico y comités institucionales, lo que demuestra una comunicación interprofesional relativamente bien

organizada con los equipos directivos. Sin embargo, el que estas funciones tengan que ser explicitadas indica que la horizontalidad en la comunicación depende más de figuras especializadas que de una cultura institucional completamente compartida (Schein, 2010).

Por otro lado, las voces de los cuidadores muestran las fallas del código analizado con más claridad. Acud-A1 manifiesta sentirse "bien recibido" en los espacios de comunicación institucional, mientras que Acud-B2 y Acud-C3 muestran experiencias marcadas por la falta de escucha y la unidireccionalidad.

La afirmación de que los diálogos se enfocan en informar sobre conductas, y no en la creación colaborativa de soluciones, muestra una comunicación correctiva e instrumental, que no respeta los principios de corresponsabilidad y horizontalidad (Freire, 2005).

Categoría axial: Elementos teóricos y prácticos de la inclusión

En los años recientes, la discusión acerca de la inclusión educativa ha cobrado una notable relevancia a nivel mundial, especialmente frente al estigma histórico que ha afectado a las poblaciones diversas o con necesidades educativas especiales dentro de los sistemas escolares.

Según Brescia (2021) y Awais (2017), la inclusión educativa se fundamenta en el principio de equidad, el cual sostiene que todas las personas, independientemente de sus condiciones sensoriales, cognitivas, físicas o psicosociales, tienen derecho a acceder a una educación de calidad y a participar plenamente en la vida social y académica.

En el contexto colombiano, este principio encuentra respaldo jurídico en la Constitución Política de Colombia, particularmente en los artículos 13 y 67,

los cuales reconocen la igualdad de todas las personas ante la ley y establecen la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social.

Del mismo modo, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017 fortalecen el compromiso del Estado con la educación inclusiva, promoviendo la atención educativa de estudiantes con discapacidad y garantizando condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje dentro de las instituciones educativas.

Por otra parte, el estigma se manifiesta como un fenómeno social con raíces profundas que incluye prácticas de discriminación y exclusión basadas en estereotipos negativos y prejuicios relacionados con determinadas identidades. Esta estigmatización restringe significativamente las posibilidades de trabajo, educación y capacitación para estos grupos. Por lo tanto, se perpetúan escenarios sistemáticos de marginación social, desigualdad y vulnerabilidad, obstaculizando la implementación real de sus derechos fundamentales.

Los sistemas educativos a nivel mundial enfrentan, al mismo tiempo, desafíos estructurales y oportunidades estratégicas debido a la inclusión educativa y el estigma que históricamente ha estado vinculado con las poblaciones diversas o con necesidades educativas especiales.

Es un deber ético y pedagógico examinar cómo se manifiestan estos fenómenos en las escuelas y, sobre todo, encontrar tácticas efectivas para su mitigación con el fin de consolidar una educación verdaderamente justa y equitativa socialmente.

Siguiendo esta línea, el reconocimiento progresivo de la relevancia de la inclusión en la educación ha incentivado a numerosas naciones a crear

políticas públicas y marcos normativos que se enfoquen en incorporar a estudiantes con habilidades variadas al sistema educativo regular (Booth y Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

No obstante, la aplicación de estas pautas en la vida cotidiana se topa con grandes dificultades, como el estigma que perdura hacia las personas con discapacidades o diferencias. Este fenómeno afecta negativamente sus trayectorias de aprendizaje y sus procesos de socialización, así como su implicación en la comunidad educativa.

En este contexto, el estigma vinculado a las discapacidades y a ciertas condiciones educativas especiales se expresa de varias maneras en el entorno escolar. Algunas de estas son expectativas bajas sobre el rendimiento del alumnado por parte de los maestros, actitudes negativas y situaciones de exclusión o aislamiento social entre compañeros.

Estas prácticas tienen un impacto directo en el desarrollo de la autoestima y los niveles de motivación de los estudiantes, lo cual influye decisivamente en su rendimiento académico y en sus trayectorias hacia el éxito escolar.

Por ende, la inclusión educativa tiene que verse como un proceso dinámico y continuo que no solo se centra en modificar los espacios físicos, sino que también necesita una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, políticas educativas y culturas institucionales que ocurren en las escuelas.

Bajo esta perspectiva, la capacitación constante de los docentes en el método de educación inclusiva se vuelve fundamental. Los programas de formación para maestros deben centrarse en reforzar destrezas pedagógicas que faciliten reconocer, valorar y atender la diversidad en el aula, y también

superar los hábitos y las creencias que estigmatizan y obstaculizan la participación integral de los estudiantes.

Asimismo, si las entidades educativas se unen a las comunidades y a las familias para impulsar procesos de sensibilización que pongan de relieve los beneficios educativos y sociales de una escuela inclusiva y fomenten el compromiso común con la educación de cada niño y niña, la inclusión se fortalece enormemente.

Es igualmente crucial que las políticas y prácticas inclusivas llevadas a cabo se evalúen de manera constante para garantizar su relevancia y eficacia. Este proceso tiene que contemplar la retroalimentación de los estudiantes, los docentes y las familias, ya que esto posibilita identificar avances, barreras y ajustes necesarios en el desarrollo de estrategias inclusivas. También es fundamental examinar su impacto real en el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

El siguiente cuadro resume, a continuación, los aspectos teóricos y prácticos más importantes de la inclusión que sustentan el estudio. Se establece un diálogo explícito entre las contribuciones de autores reconocidos en el ámbito de la educación inclusiva y los ejes conceptuales que guían el análisis de los hallazgos. Esta sistematización facilita la consolidación de la coherencia teórica del capítulo y funciona como un referente para analizar las experiencias y los puntos de vista que han expresado los informantes clave.

Tabla 12. Elementos teóricos y prácticos de la inclusión

Elemento teórico y práctico de la inclusión	Descripción conceptual	Autor(es) de referencia

	Inclusión educativa como derecho humano	Se entiende que la inclusión es un derecho esencial que asegura que todos los alumnos, sin distinción de sus circunstancias personales, sociales o culturales, tengan acceso, se mantengan en el sistema educativo, participen y aprendan. Implica la supresión de obstáculos pedagógicos, estructurales y actitudinales en el sistema educativo.	UNESCO (2020); Booth y Ainscow (2015)
	Conocimientos de los actores educativos sobre inclusión	Alude al dominio de la normativa, la pedagogía y los conceptos que tienen los directores, maestros, orientadores y familias para entender e implementar la inclusión en el ámbito escolar. Estos conocimientos guían la aplicación de modificaciones razonables y la toma de decisiones a nivel institucional.	Echeita (2017); Ainscow (2020)
	Participación de la comunidad educativa	La inclusión se fortalece mediante la participación activa y corresponsable de familias, estudiantes y comunidad, quienes aportan saberes, experiencias y expectativas que enriquecen la gestión institucional y favorecen la equidad.	Epstein (2011); Freire (2005)
	Estrategias pedagógicas inclusivas	Incluyen las acciones pedagógicas y de organización que buscan atender la diversidad del alumnado, como el	Ainscow y Miles (2008);

		Diseño Universal para el Aprendizaje, los PIAR, los ajustes razonables y la cooperación entre profesionales. La inclusión necesita que haya congruencia entre lo que dicen las instituciones y lo que hacen en el día a día. La ausencia de articulación produce huecos que socavan la eficacia de las políticas inclusivas e impactan negativamente en el clima organizacional.	Echeita (2017)
	Articulación entre teoría y práctica inclusiva		Booth y Ainscow (2015); Bolívar (2012)
	Inclusión como principio ético y social	La inclusión, más allá de ser normativa, se erige como un principio ético que fomenta la construcción de culturas escolares democráticas y solidarias, así como el reconocimiento del otro y la equidad social.	Slee (2019); Freire (2005)

Nota Elaboración propia.

Propiedad: Conocimientos de los actores

La propiedad "Conocimientos de los actores" se presenta como un eje de análisis esencial para entender la manera en que la inclusión educativa es

construida, interpretada y llevada a cabo en las instituciones de bachillerato que son objeto de estudio.

Este constructo alude a la suma de conocimientos teóricos, normativos, pedagógicos y experienciales que tienen los diferentes agentes educativos, como directivos, psicoorientadores y familias. Estos saberes guían sus decisiones, comportamientos y actitudes en relación con la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE).

Desde el punto de vista teórico, conocer en contextos educativos inclusivos no puede ser únicamente la asimilación de reglas institucionales o marcos legales. Por el contrario, debe entenderse como un conocimiento que está situado, es dinámico y relacional, y que se va formando a través de la interacción cotidiana entre los participantes y el ambiente organizativo (Bolívar, 2012; Schön, 1992).

En esta línea, los conocimientos de los actores se convierten en prácticos y reflexivos, porque se expresan a través de la manera en que se interpretan las políticas inclusivas, cómo se desarrollan estrategias de atención y cómo se establecen conexiones pedagógicas y organizacionales.

Según Ainscow (2005), el progreso hacia una educación inclusiva depende en gran parte de la habilidad de los actores educativos para ver la diversidad como algo positivo y no como un obstáculo, lo que requiere procesos continuos de reflexión crítica, formación y resignificación de las prácticas escolares.

Booth y Ainscow (2015), de acuerdo con esta perspectiva, subrayan que los saberes de los actores deben integrarse con una cultura institucional inclusiva para que las creencias, valores y conocimientos comunes guíen la acción educativa de manera coherente.

En el marco de esta investigación, la categoría "Conocimientos de los actores" permite examinar las tensiones que emergen entre el conocimiento declarativo relacionado con la inclusión como principio institucional y el conocimiento operativo, que se expresa mediante la aplicación concreta de estrategias pedagógicas, ajustes sensatos y métodos de respaldo.

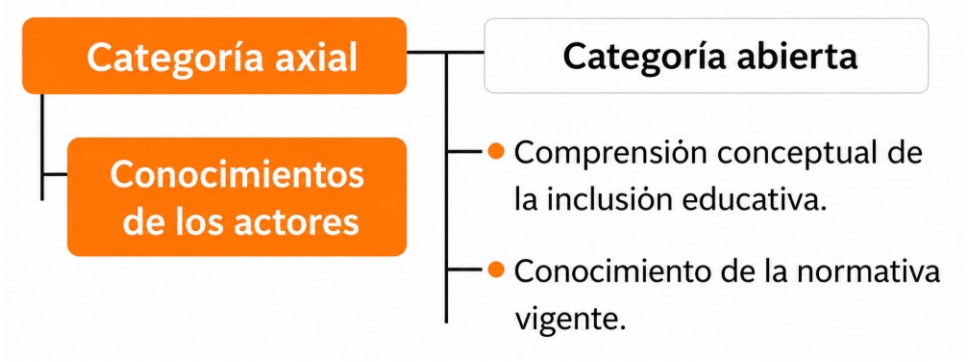
De acuerdo con Slee (2011) y Echeita (2017), una de las barreras más relevantes para la inclusión es, sin duda, el contraste entre lo que los actores afirman saber acerca de la inclusión y lo que realmente logran implementar en el entorno escolar.

Esta categoría también tiene una estrecha relación con el clima inclusivo de la organización, pues el saber y comprender por parte de los miembros influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales, los procesos comunicativos y las decisiones gerenciales (Schneider et al. 2013). Se promueve un ambiente institucional más colaborativo, reflexivo y que acepta la diversidad cuando el saber se comparte, se actualiza y está alineado con las normas de equidad y justicia social.

Resumidamente, la propiedad "Conocimientos de los actores" revela cómo los conocimientos que se mueven en la institución (tanto formales como informales, explícitos e implícitos) afectan tanto la gestión directiva inclusiva como la eficacia de las prácticas de inclusión.

Su análisis es fundamental para justificar la necesidad de un modelo teórico que no solo regule la inclusión desde la estructura organizacional, sino que también potencie los procesos de formación, reflexión y construcción conjunta del conocimiento como base para una inclusión genuina y duradera.

Figura 4. Propiedad: Conocimientos de los actores



Nota Elaboración propia.

En cuanto a lo anterior, se pone primero el foco en determinar el código "Comprensión conceptual de la inclusión educativa", que es un referente clave dentro de la propiedad "Conocimientos de los actores". Esto permite estudiar hasta qué punto los participantes han asimilado teórica, normativa y pedagógicamente el significado profundo de la inclusión en el contexto educativo.

Desde el punto de vista conceptual, la inclusión educativa no se limita a matricular a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Se concibe como un proceso sistemático con el objetivo de reconocer, eliminar y modificar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta la diversidad como un valor inherentemente educativo (Ainscow et al. 2006).

Siguiendo esta línea, comprender la inclusión conceptualmente implica un cambio de paradigma que cuestiona los modelos educativos homogéneos y deficitarios para dar paso a puntos de vista centrados en la equidad, los derechos humanos y la justicia social.

Según Echeita (2017), comprender la inclusión educativa significa entenderla como un principio ético y político, no como una serie de estrategias

autónomas. Esta comprensión exige que los agentes educativos entiendan que la diversidad no es una excepción a ser tratada de manera paralela, sino un rasgo fundamental de la escuela contemporánea. En consecuencia, la capacidad de analizar críticamente las políticas educativas, los marcos regulatorios y las orientaciones institucionales que promueven una educación inclusiva está vinculada con el entendimiento conceptual de la inclusión.

Además, la UNESCO (2017) sostiene que la inclusión en la educación se basa en asegurar el derecho a una educación de calidad, relevante y con significado, lo cual requiere que los participantes del ámbito educativo entiendan la inclusión como un proceso permanente de mejora dentro de las instituciones. Bajo este punto de vista, la comprensión conceptual no se restringe a manejar definiciones formales; también se manifiesta en la coherencia entre el discurso institucional, las decisiones tomadas por el equipo directivo y las prácticas pedagógicas del día a día.

Según Bolívar (2012) afirma que, en el terreno de la gestión directiva inclusiva, es crucial que los gerentes y los equipos de apoyo tengan una comprensión sólida de la inclusión para poder guiar el liderazgo, la planificación estratégica y el ambiente dentro de la organización hacia prácticas auténticamente inclusivas. Si esa comprensión es fragmentada o superficial, la inclusión se limita a hacer lo mínimo requerido por las normas o a realizar acciones de asistencia social, sin provocar cambios significativos en la cultura escolar.

Tabla 13. Código Comprensión conceptual de la inclusión educativa

Código del participante	Frase extraída del discurso

Coord-A1	“La inclusión debe asumirse como un principio institucional que oriente todas las acciones de la escuela.”
Coord-B4	"Discutir la inclusión es asegurar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades dentro de la institución."
Coord-C5	“La inclusión implica adaptar los procesos pedagógicos sin excluir a ningún estudiante por sus condiciones.”
Psico-A1	“La inclusión significa reconocer la diversidad como algo natural dentro del aula.”
Psico-B3	“No todos aprenden igual, por eso la inclusión exige comprensión y acompañamiento.”
Psico-C4	“Incluir es respetar las diferencias y responder a las necesidades de cada estudiante.”
Acud-A1	“Para mí, inclusión es que todos los niños sean tratados con respeto y equidad.”
Acud-B2	“A veces siento que se habla de inclusión, pero no siempre se ve en la práctica.”
Acud-C3	“La inclusión debería garantizar que nuestros hijos se sientan parte de la institución.”

Nota Elaboración propia.

A partir del análisis del *código Comprensión conceptual de la inclusión educativa*, se evidencia un entramado de significados compartidos y, a la vez, diferenciados entre los distintos actores educativos, lo cual permite valorar el nivel de apropiación conceptual de la inclusión como principio orientador de la gestión institucional y de las prácticas escolares.

En el discurso de los coordinadores, la inclusión tiene una relación con un enfoque regulativo e institucional. El informante Coord-A1 afirma que "la inclusión debe ser comprendida como una norma institucional que dirija todas

las acciones de la escuela", lo cual es consistente con los planteamientos contemporáneos, que consideran la inclusión no como un evento aislado, sino como un pilar transversal de la cultura de la organización.

Esta visión es consistente con la de Ainscow y Miles (2008), que sostienen que la inclusión se logra solamente cuando se manifiesta en las políticas, los valores y las prácticas del centro educativo. Coord-C5, por su parte, enfatiza el componente pedagógico al señalar que es necesario adecuar los procesos sin excluir a nadie, lo cual evidencia una interpretación más operativa del concepto, vinculada con la consideración de la diversidad y las modificaciones razonables. Coord-B4 enfatiza la igualdad de oportunidades como el núcleo de la inclusión, además.

Según los psicoorientadores, el código se establece desde un enfoque relacional y psicoeducativo que pone el foco en la diversidad y en los ritmos de aprendizaje. Frases como "no todos aprenden de la misma manera" (Psico-B3) y "reconocer la diversidad como algo natural dentro del aula" (Psico-A1) evidencian un entendimiento de la inclusión que es consistente con lo que Booth y Ainscow (2015) argumentan, al subrayar que no hay que problematizar la diversidad, sino entenderla como una circunstancia inherente a los entornos educativos.

Asimismo, la idea de Psico-C4 es que la inclusión está relacionada con el respeto a las diferencias y la atención a las necesidades individuales, lo cual evidencia un entendimiento conceptual que mezcla elementos pedagógicos, éticos y emocionales.

Para los cuidadores, la comprensión conceptual de la inclusión se elabora, sobre todo, a partir de las experiencias que han vivido y del impacto directo que tiene en sus hijos. Acud-C3 vincula la inclusión con el sentimiento

de pertenencia a una institución, mientras que Acud-A1 lo vincula con el respeto y la igualdad. Esto concuerda con lo propuesto por Echeita (2017), quien sostiene que la inclusión se concreta cuando los alumnos y sus familias se sienten apreciados y reconocidos en el seno de la comunidad educativa.

Sin embargo, la expresión de Acud-B2 "se habla de inclusión, pero no siempre se ve en la práctica" revela una tensión crítica entre el discurso institucional y su despliegue cotidiano, lo que demuestra una comprensión que, aunque es clara a nivel conceptual, detecta incoherencias en la implementación.

Las oraciones de los participantes muestran, desde un análisis transversal, que hay un entendimiento generalizado del concepto de inclusión educativa, que se entiende como la adecuación de los procesos pedagógicos, la igualdad en las oportunidades y el respeto por la diversidad. No obstante, también aparecen señales de una diferencia entre lo que se declara y lo que es práctico, marcada en particular por los acudientes.

Este escenario valida lo que Bolívar (2012) propuso, quien alerta que una sólida comprensión conceptual de la inclusión tiene que derivar en decisiones coherentes tomadas por la dirección y en prácticas sostenibles de las instituciones para impedir que la inclusión se convierta solo en un discurso retórico.

La investigación del código de comprensión conceptual sobre la inclusión educativa permite llegar a la conclusión de que los actores educativos utilizan conceptos que están en línea con las teorías educativas inclusivas. No obstante, la diversidad de enfoques en lo institucional, pedagógico, relacional y experiencial demuestra que es preciso robustecer procesos de reflexión colectiva y formación constante que incorporen estos saberes, garantizando

así una comprensión común que se exprese de manera coherente no solo en la gestión directiva sino también en el entorno organizativo inclusivo.

En consonancia con el análisis previo acerca del entendimiento conceptual de la inclusión en la educación, el código Conocimiento de la normativa vigente se establece como un elemento indispensable y adicional para la realización concreta de este concepto en las instituciones educativas.

Ciertamente, no es suficiente que los actores educativos tengan nociones generales sobre inclusión; es necesario que estos entendimientos se integren con el marco normativo que guía y regula las acciones de la gestión pedagógica y directiva. Así, el conocimiento, la apropiación y la implementación consciente de las regulaciones educativas vigentes median entre la inclusión como principio ético y como práctica institucional.

Desde una perspectiva teórica, comprender la normativa es fundamental para la gestión directiva inclusiva porque proporciona legitimidad, dirección y obligatoriedad a las acciones de la institución. La normativa de educación inclusiva no solo establece derechos y deberes, sino que además define responsabilidades concretas para los profesores, los directores y los equipos de apoyo, orientando a la organización del colegio hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Ainsco et al. 2006).

En este marco, la normativa se convierte en un marco de referencia que transforma los principios de equidad y diversidad en procedimientos, protocolos y políticas institucionales verificables.

El saber normativo también promueve la coherencia entre las prácticas de gestión y el discurso institucional, lo cual ya se había observado como una tensión en el análisis previo. La inclusión puede convertirse en meras declaraciones formales, sin que haya un verdadero impacto en la organización

de la escuela ni en las vivencias educativas de los alumnos, si los actores educativos no conocen o solo manejan superficialmente la normativa, según lo plantea Echeita (2017).

En cambio, una asimilación crítica de la normativa posibilita que las instituciones elaboren tácticas adaptadas al contexto, que estén en sintonía con las demandas legales y con los requerimientos verdaderos de su comunidad educativa.

Para tomar decisiones estratégicas en el marco de la gestión directiva, como la planificación institucional, la distribución de recursos, la implementación de ajustes lógicos y el desarrollo de procedimientos para evaluar y hacer seguimiento, es esencial comprender las normas vigentes.

Según Bolívar (2012), la capacidad de los directores para comprender el marco normativo y convertirlo en acciones organizativas y pedagógicas que fortalezcan la cultura inclusiva del centro educativo es una de las cualidades del liderazgo escolar efectivo.

Asimismo, la normativa tiene una función pedagógica y formativa, ya que orienta a los actores educativos acerca de cómo asegurar el derecho a la educación en condiciones equitativas. Bajo este punto de vista, su conocimiento no debe estar restringido a los equipos de dirección, sino ampliarse para incluir a profesores, profesionales de apoyo y familias.

Esto propicia un entendimiento colectivo de la inclusión como una obligación tanto institucional como social. La creación de escuelas inclusivas, como indican Booth y Ainscow (2015), requiere que las políticas sean entendidas y asumidas en conjunto, para que se transformen en prácticas diarias y no se conviertan en disposiciones ajenas a la actividad escolar.

El código "Conocimiento de la normativa vigente" es un pilar que vincula la comprensión conceptual de la inclusión con su aplicación en la gestión directiva y el ambiente organizativo. Su análisis permite concluir que para consolidar una gestión inclusiva se necesita no solo sensibilidad y compromiso ético, sino también un dominio crítico y claro del marco normativo, que pueda guiar decisiones, relaciones e intervenciones institucionales hacia una inclusión eficaz, sustentable y alineada con los valores de justicia social y equidad educativa.

Tabla 14. Código Conocimiento de la normativa vigente

Código del participante	Frase extraída del discurso
Coord-A1	“Como directivos conocemos la normativa sobre inclusión y tratamos de aplicarla en los lineamientos institucionales.”
Coord-B4	"El ministerio de Educación es quien guía a la institución mediante sus decretos y lineamientos sobre educación inclusiva."
Coord-C5	“Sabemos que existen normas claras sobre ajustes razonables y atención a la diversidad, aunque su aplicación no siempre es sencilla.”
Psico-A1	“Nuestro trabajo se apoya en la normativa vigente, especialmente en lo relacionado con el PIAR y los derechos de los estudiantes.”
Psico-B3	“La legislación orienta los procesos de acompañamiento, aunque muchos docentes no la conocen en profundidad.”
Psico-C4	“Hay conocimiento general de la norma, pero falta mayor apropiación para llevarla a la práctica diaria.”
Acud-A1	“Sé que hay leyes que protegen a los estudiantes, pero no siempre nos explican cuáles son.”

Acud-B2	“He escuchado que existen normas de inclusión, aunque como acudiente no las conozco claramente.”
Acud-C3	“Sabemos que la ley habla de inclusión, pero a veces sentimos que no se cumple del todo.”

Nota Elaboración propia.

El estudio del código "Conocimiento de la normativa vigente" revela una situación diversa en términos de cómo los diferentes actores educativos adoptan, entienden y aplican el marco legal de la educación inclusiva. Este código, en consonancia con lo previamente expuesto, ratifica que la inclusión, si bien es considerada un mandato normativo, muestra diferencias notables entre el conocimiento formal de la ley y su aplicación real en las instituciones.

Desde la perspectiva de los directivos, las conversaciones muestran un reconocimiento evidente de la existencia de la normativa y su integración en las pautas institucionales. Las expresiones refieren a las orientaciones ministeriales, los decretos y las disposiciones específicas relacionadas con los ajustes razonables, lo que evidencia un nivel de conocimiento funcional de la normativa.

No obstante, al sostener que su implementación "no siempre es fácil", se introduce una tensión significativa, lo que pone de manifiesto las barreras de carácter administrativo, pedagógico y estructural que existen entre la norma y la acción. Esta circunstancia coincide con lo que Ainscow (2020) sostiene, quien dice que la normativa inclusiva, aunque tiene principios bien definidos, frecuentemente se enfrenta a barreras culturales y organizativas que impiden su implementación efectiva en las instituciones educativas.

En cuanto a los profesionales que proporcionan soporte psicosocial, se observa un grado de especificidad normativa más elevado, especialmente en

lo relacionado con instrumentos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la visión basada en derechos. Sin embargo, sus discursos también reflejan una preocupación recurrente: el desconocimiento o la comprensión superficial de las regulaciones por parte de un gran número de profesores.

La inclusión no puede sostenerse únicamente con equipos especializados, sino que requiere una adopción transversal del marco normativo por todos los profesores, ya que son los encargados de aplicar las políticas inclusivas en el salón de clases. Por ende, esta brecha interna de la institución es esencial (Echeita, 2017).

Por otro lado, los cuidadores muestran un conocimiento fragmentado y disperso de la normativa vigente. Reconocen que hay leyes que protegen los derechos de los estudiantes, pero afirman no saber lo que esas leyes contienen específicamente y expresan percepciones de incumplimiento parcial. Este hallazgo tiene un significado particular porque muestra que hay deficiencias en los procesos de participación familiar y socialización normativa. Booth y Ainscow (2015) indican que es imprescindible que las políticas y las normas sean comprendidas, no solo por los miembros internos de la escuela, sino también por las familias, quienes tienen un papel fundamental en el cumplimiento y la supervisión del derecho a una educación inclusiva, con el fin de fomentar una cultura inclusiva.

Desde un enfoque analítico, el código presenta tres niveles diferentes de conexión con la normativa: los directivos tienen un conocimiento formal a nivel institucional, los profesionales de apoyo tienen una comprensión técnica y operativa concentrada, y las familias poseen un conocimiento que es emergente o indirecto.

La fragmentación que existe complica la creación de una administración directiva inclusiva y coherente, ya que la normativa se percibe como un referente parcial y, a veces, distante de la práctica cotidiana, en lugar de ser considerada como un marco común para actuar.

Entender la normativa vigente es un componente esencial para garantizar la inclusión en el campo educativo, pero no es suficiente por sí solo. El análisis del discurso revela que, aunque la normativa es conocida, no está completamente apropiada ni asimilada por todos los participantes, lo cual genera discrepancias entre el mandato legal y el cumplimiento real.

Según Bolívar (2012), este hallazgo enfatiza la necesidad de fortalecer los métodos de formación, las oportunidades para reflexionar en el interior de las instituciones y las estrategias de liderazgo pedagógico. El propósito es modificar la normativa inclusiva en prácticas permanentes, consistentes y colectivas que se centren en la equidad educativa y la justicia social.

En conclusión, la relación entre los códigos de Conocimiento de la normativa vigente y Comprensión conceptual de la inclusión educativa contribuye a comprender que no se puede entender la inclusión únicamente como una obligación legal aislada o como una construcción teórica; más bien, debe ser entendida como un proceso integral que exige coherencia entre el marco normativo que la regula y el sentido pedagógico que los participantes le otorgan.

La fortaleza de una cultura inclusiva en las instituciones se relaciona, en gran medida, con la correspondencia entre una comprensión profunda de la diversidad como un valor educativo y la apropiación crítica de las normas que garantizan el derecho a una educación equitativa y de alta calidad. Esto queda claro al analizar los dos códigos juntos.

En primer lugar, el conocimiento de la inclusión educativa a nivel conceptual se define como la base epistemológica que orienta las prácticas escolares. Si los actores educativos piensan en la inclusión no solo como una estrategia de compensación, sino como un principio pedagógico, social y ético, se dan las circunstancias adecuadas para reconocer la diversidad, modificar el currículo y satisfacer las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.

Echeita (2017) sostiene que la inclusión implica una transformación fundamental en las creencias y representaciones que apoyan el trabajo educativo, de modo que se considere a la diversidad como un rasgo inherente al aprendizaje y no como una desviación que debe ser corregida.

No obstante, sin una comprensión precisa y práctica de la normativa vigente, este entendimiento conceptual no es suficiente. La ley en el campo de la educación inclusiva es la base legal que exige, legitima y orienta a las instituciones educativas para que pongan en práctica medidas inclusivas.

Según Ainscow (2020), las políticas y normas inclusivas son estratégicas, ya que establecen responsabilidades a nivel institucional y garantizan que la equidad no dependa solamente de la voluntad personal de los docentes o directivos. En esta dirección, la aplicación de los principios inclusivos en acciones particulares y constantes se limita debido a la implementación superficial o el escaso conocimiento de la normativa.

Por lo tanto, la relación entre los dos códigos muestra una tensión importante: el conocimiento normativo se encuentra en el campo de la regulación y la exigibilidad de derechos, mientras que la comprensión conceptual está más centrada en el terreno del discurso y las intenciones pedagógicas.

Si estos dos niveles no se comunican efectivamente, la inclusión puede acabar siendo una declaración idealista que no está conectada con prácticas institucionales sistemáticas. En cambio, cuando hay una integración de los dos códigos, se logra una mayor coherencia entre las prácticas pedagógicas diarias, la gestión directiva y el Proyecto Educativo Institucional.

Propiedad: Aportes de la comunidad

La propiedad "Aportes de la comunidad": la contribución de la comunidad se ha convertido en un eje estratégico para establecer procesos educativos inclusivos, porque reconoce que la escuela no es una entidad aislada, sino un sistema abierto que mantiene interacciones constantes con su entorno social, cultural y familiar.

Los aportes de la comunidad son elementos clave para lograr una inclusión genuina desde el punto de vista socioeducativo, porque posibilitan que se integren conocimientos, experiencias y recursos que mejoran la administración institucional y robustecen las prácticas pedagógicas enfocadas en la equidad.

En el marco de la educación inclusiva, se define a la comunidad como el conjunto de las familias, entidades sociales, actores comunitarios y entornos culturales que están cerca de la institución. Esta desempeña un rol activo al determinar las necesidades, tomar decisiones y guiar los procesos de enseñanza.

De acuerdo con Epstein (2011), la implicación de la comunidad no solo mejora el rendimiento académico del alumnado, sino que también contribuye a consolidar el sentido de pertenencia y a fomentar lo socioemocional, aspectos esenciales para una educación que aspire a ser inclusiva. Las contribuciones

de la comunidad no son solo una cooperación ocasional, sino que se transforman en una responsabilidad educativa conjunta.

Las aportaciones de la comunidad, además, desde el punto de vista de la escuela inclusiva, permiten contextualizar los métodos pedagógicos al permitir que el currículo se comunique con las realidades socioculturales del alumnado. Esta interacción es esencial para evitar modelos de enseñanza homogéneos que no reconocen la diversidad.

Bolívar (2012) sostiene que cuando la escuela se abre a su comunidad, se fortalece el liderazgo pedagógico y se promueven prácticas de colaboración. Esto tiene un efecto positivo sobre el clima organizacional y en la formación de relaciones basadas en la confianza y el respeto recíprocos.

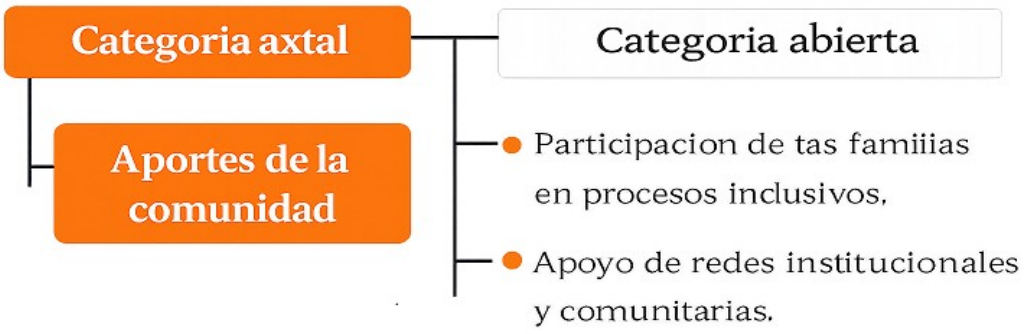
La contribución de la comunidad, por otro lado, es un medio para democratizar la administración de las escuelas. Desde un punto de vista crítico, la inclusión supone que se escuche a las familias y a los actores comunitarios cuando se definen las políticas institucionales, se diseñan los planes de apoyo y se evalúan las acciones educativas.

Freire (2005) alerta que cualquier proceso educativo que busque cambiar la sociedad tiene que basarse en el diálogo y la participación activa de los individuos, dejando atrás prácticas verticales que obstaculizan la elaboración conjunta del saber y de las decisiones.

En este sentido, las contribuciones de la comunidad se vuelven un elemento crucial para mantener la inclusión educativa, ya que posibilitan coordinar acciones entre la escuela y su entorno, establecer redes de apoyo y consolidar el compromiso social con el derecho a la educación.

Según Booth y Ainscow (2015), las escuelas inclusivas progresan con mayor firmeza cuando crean vínculos auténticos con sus comunidades, incorporando sus contribuciones como un elemento esencial de la cultura institucional y no como actos periféricos.

Figura 5. Propiedad: Aportes de la comunidad



Nota Elaboración propia.

El Código de Participación Familiar en procesos inclusivos se presenta como un elemento fundamental para crear una educación inclusiva, ya que hace visible la función activa y compartida que los padres y las madres tienen que desempeñar en la educación de sus hijos e hijas. Desde un punto de vista sistémico, la inclusión no puede limitarse solamente al entorno escolar, sino que necesita una articulación constante entre la institución educativa y el núcleo familiar, ya que estos dos contextos tienen un impacto significativo en el desarrollo emocional, social y académico de los alumnos.

La familia, en su rol primordial como agente de socialización y educación, es considerada teóricamente como la causa de su participación en procesos inclusivos. De acuerdo con Epstein (2011) y otros autores, la participación activa de las familias en el ámbito escolar genera una mejor comprensión de lo que cada alumno necesita a nivel individual, fortalece los lazos entre la casa y la escuela, y propicias condiciones más favorables para aprender e incluir.

En esta perspectiva, participar no implica únicamente estar presente en las reuniones, sino también formar parte de la toma de decisiones, del seguimiento pedagógico y del diseño cooperativo de estrategias de ayuda.

La participación de la familia tiene un impacto directo en el clima inclusivo de la organización desde una perspectiva relacional. Fomentan procesos de corresponsabilidad que posibilitan tratar de manera más integral las diversas necesidades educativas la comunicación fluida, el acompañamiento constante y la formación de confianza entre los docentes, los directivos y las familias.

Bolívar (2012) señala que cuando las familias no participan de manera activa, a menudo esto se relaciona con modelos de gestión escolar verticales, en los cuales las decisiones se toman unilateralmente y el diálogo y la colaboración son restringidos.

Asimismo, el compromiso de las familias se vuelve ético y político desde la óptica de la educación inclusiva, ya que está directamente relacionado con el ejercicio del derecho a recibir una educación equitativa y de calidad. Según Booth y Ainscow (2015), las instituciones educativas inclusivas promueven la participación de las familias como un elemento fundamental en la comunidad educativa.

Tienen en cuenta sus experiencias, conocimientos y expectativas como insumos válidos para cambiar los procedimientos institucionales. Si la participación es limitada o solo formal, corre el riesgo de que se repitan dinámicas de exclusión que deterioran la consistencia entre lo que se dice en términos de inclusión y las acciones cotidianas.

Asimismo, la literatura especializada destaca que es particularmente relevante que las familias participen en situaciones donde se atiende a la

diversidad y se implementan ajustes razonables. Según Echeita (2017), es necesario tener un entendimiento exhaustivo del entorno familiar del estudiante para poner en marcha la inclusión educativa, ya que este brinda datos cruciales para la elaboración de apoyos adecuados y evitar prácticas estandarizadas que ignoren las particularidades individuales. En estas circunstancias, la ausencia o debilidad de participación de la familia puede resultar en intervenciones que son fragmentarias y poco sostenibles.

En resumen, la investigación del Código de participación familiar en procesos inclusivos demuestra que la inclusión educativa se fortalece cuando las familias son consideradas aliados estratégicos en lugar de agentes secundarios.

La participación activa, responsable y bien informada de las familias contribuye a que la institución sea más coherente, a reforzar un entorno inclusivo y a fortalecer prácticas pedagógicas más justas y adecuadas al contexto. Por ende, promover espacios de participación auténtica de la familia no es un tema secundario, sino una condición fundamental para lograr una inclusión educativa real y sostenible.

Tabla 15. **Respuestas asociadas al código Participación de las familias en procesos inclusivos**

Código del participante	**Frase extraída del discurso**
Coord-A1	“Las familias son convocadas a reuniones y comités cuando se abordan temas relacionados con inclusión.”
Coord-B4	"Es esencial que los padres participen en la toma de decisiones para promover procesos inclusivos".
Coord-C5	"Queremos que las familias participen en el monitoreo de

	los alumnos que necesitan apoyos específicos".
Psico-A1	"Es fundamental el acompañamiento de la familia para robustecer los procesos de inclusión tanto dentro como fuera del colegio."
Psico-B3	“Cuando las familias participan activamente, los avances de los estudiantes son más significativos.”
Psico-C4	“No todas las familias se vinculan de la misma manera, lo que influye en los procesos inclusivos.”
Acud-A1	“Nos invitan a reuniones, pero a veces sentimos que solo informan y no escuchan nuestras opiniones.”
Acud-B2	“Participamos cuando nos llaman, especialmente si se trata de apoyar a nuestros hijos.”
Acud-C3	“Nos gustaría tener más espacios para participar y aportar en las decisiones de inclusión.”

Nota Elaboración propia.

El examen de las respuestas vinculadas con el código Participación de las familias en procesos inclusivos muestra que existe un entendimiento común, aunque no homogéneo, sobre la función que desempeñan las familias para establecer prácticas inclusivas en la institución educativa. Los discursos de los diversos actores revelan avances significativos en términos de la convocatoria y el reconocimiento formal de las familias; sin embargo, también evidencian tensiones y limitaciones en la calidad y profundidad de esa participación.

Los directivos subrayan la relevancia de que las familias intervengan, ya que son un componente fundamental para tomar decisiones y supervisar a los alumnos que requieren apoyos particulares. Las aseveraciones de Coord-C5, Coord-B4 y Coord-A1 revelan una perspectiva institucional que considera a la

familia como un participante relevante, especialmente en contextos formales como los comités y las reuniones.

Sin embargo, este tipo de participación parece estar mediada en gran parte por mecanismos institucionales preexistentes, lo cual indica una participación más bien consultiva que verdaderamente corresponsable. Ainscow (2020) señala en este sentido que la inclusión auténtica requiere ir más allá de la lógica de la participación instrumental y progresar hacia modelos colaborativos, en los que las familias influyan efectivamente en las decisiones organizacionales y pedagógicas.

Los psicoorientadores, por otro lado, enfatizan la relevancia del respaldo de la familia como un factor esencial para el éxito de los procesos de inclusión. Las respuestas de Psico-A1 y Psico-B3 subrayan que la participación activa de las familias contribuye a un desarrollo integral más significativo de los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

Esta postura es consistente con lo que Bronfenbrenner (1987) afirmó desde el enfoque ecológico del desarrollo humano, sosteniendo que la articulación y coherencia entre los variados microsistemas de la familia y la escuela aumentan los procesos de bienestar y aprendizaje.

Sin embargo, la observación de Psico-C4 presenta un punto de vista crítico al mostrar que las familias no se relacionan todas de la misma manera, lo que genera desigualdades en los procesos de inclusión y plantea el desafío de diseñar estrategias diferentes para la participación.

Las voces de los cuidadores aportan una perspectiva experiencial esencial para entender este código. Aunque admiten que son convocados y asisten cuando la institución lo requiere, surgen impresiones de que su

participación es restringida, enfocándose más en recibir información que en escuchar activamente y construir colectivamente.

Las expresiones de Acud-A1 y Acud-C3 indican que hay poca influencia en las decisiones vinculadas a la inclusión, lo que señala prácticas comunicativas jerárquicas que limitan el diálogo y la corresponsabilidad. Este descubrimiento está en consonancia con lo que Epstein (2011) propone, quien afirma que una participación efectiva de la familia no solo supone estar presente, sino también tener voz, reconocimiento y capacidad para decidir dentro de la comunidad educativa.

Las respuestas analíticas muestran que la participación de las familias en procesos inclusivos se encuentra en un nivel intermedio: por un lado, su importancia es reconocida discursivamente y hay una apertura institucional para su vinculación; por otro lado, aún persisten restricciones estructurales y relacionales que impiden una participación integral y horizontal. Esta tensión demuestra que es imprescindible pasar de una participación reactiva y ocasional a una participación sistemática, proactiva y corresponsable, conforme a los principios de la educación inclusiva.

En suma, el análisis de este código revela que la participación familiar es un fundamento clave para la inclusión educativa; no obstante, también evidencia que su efectividad depende de las condiciones institucionales que fomenten el diálogo, la confianza y la toma de decisiones en conjunto. Para robustecer este componente, se debe no solo ampliar las áreas de participación, sino también modificar las prácticas institucionales para que las familias sean reconocidas como agentes activos en la construcción de una escuela democrática, equitativa e inclusiva.

En términos del código Apoyo de redes institucionales y comunitarias, este se fundamenta teóricamente en la idea de que la educación inclusiva es un proceso intersectorial, sistémico y corresponsable, que va más allá de las barreras organizativas y físicas de la escuela. Desde este enfoque, la inclusión no puede ser entendida ni administrada únicamente desde la institución educativa. Más bien, necesita una colaboración efectiva con redes institucionales y comunitarias que ofrezcan recursos, conocimientos y apoyos especializados para abordar la diversidad de los estudiantes.

Las redes institucionales, que incluyen servicios de salud, bienestar social, entidades gubernamentales, protección de derechos y organizaciones no gubernamentales, tienen un rol fundamental en la educación inclusiva al incorporar a la labor pedagógica apoyos técnicos, psicosociales y normativos.

Booth y Ainscow (2015) sostienen que una escuela inclusiva es aquella que detecta sus propias limitaciones y busca colaboraciones externas para erradicar barreras a la participación y el aprendizaje, especialmente cuando estos impedimentos exceden las habilidades internas de la institución. Siguiendo este enfoque, el trabajo en red permite que la atención al estudiante sea de manera integral, incluyendo aspectos sociales, familiares, emocionales y pedagógicos.

Según Bronfenbrenner (1987), desde una perspectiva ecológica, el desarrollo humano está determinado por varios sistemas interconectados; por lo tanto, la eficacia de los procesos educativos depende de la articulación y coherencia entre estos sistemas.

Siguiendo este razonamiento, las redes comunitarias de familias, líderes locales, organizaciones sociales y culturales son un mesosistema fundamental que influye directamente en la inclusión educativa porque

refuerzan el sentido de pertenencia, la participación social y el soporte contextual al alumno. Al conectarse de manera activa con estas redes, la escuela incrementa su habilidad para responder ante la diversidad y fomenta una inclusión que se encuentra en el contexto sociocultural real.

Además, la literatura acerca de la gestión educativa inclusiva resalta que el respaldo de redes comunitarias e institucionales ayuda a mantener prácticas inclusivas. Bolívar (2012) afirma que las instituciones educativas que operan en soledad suelen replicar prácticas fragmentarias, mientras que las que se organizan en redes de colaboración aumentan su capital social y optimizan la toma de decisiones en situaciones complejas.

Ainscow (2020) sostiene en esta misma dirección que la cooperación entre instituciones es un elemento fundamental para progresar hacia sistemas educativos más justos, porque posibilita repartir responsabilidades y generar soluciones colectivas ante la exclusión.

Apoyar redes comunitarias e institucionales es coherente con la idea de que la educación es una responsabilidad social compartida, tanto desde el punto de vista normativo como del de los derechos. Esta perspectiva ha sido fomentada por organizaciones internacionales como la UNESCO (2017), que argumenta que, para garantizar el acceso a una educación inclusiva y de alta calidad, es necesario establecer colaboraciones estratégicas entre el Estado, la comunidad y la escuela.

Estas asociaciones posibilitan la implementación de cambios sensatos, el acceso a servicios especializados y una protección total para los estudiantes que están en situación de vulnerabilidad.

En otras palabras, el código Apoyo de redes institucionales y comunitarias se basa teóricamente en una concepción más amplia de la

inclusión educativa, que se comprende como un proceso grupal que necesita trabajo en equipo, colaboración entre sectores y responsabilidad compartida a nivel social.

No solo aumentan la capacidad institucional para manejar la diversidad, sino que también representan un componente esencial en la creación de ambientes educativos sostenibles y equitativos a lo largo del tiempo, al igual que inclusivos.

Tabla 16. Respuestas asociadas al código Apoyo de redes institucionales y comunitarias

Código del participante	Frase extraída del discurso
Coord-A1	“Contamos con el apoyo de algunas entidades externas que orientan los procesos de inclusión en la institución.”
Coord-B4	“Las alianzas con instituciones del sector salud y educación fortalecen la atención a los estudiantes.”
Coord-C5	“El trabajo con redes externas permite complementar los apoyos que la escuela no puede brindar sola.”
Psico-A1	“La articulación con entidades externas facilita la remisión y el seguimiento de los casos.”
Psico-B3	“Las redes institucionales ayudan a garantizar una atención integral a los estudiantes y sus familias.”
Psico-C4	“Cuando hay apoyo interinstitucional, los procesos inclusivos son más sostenibles.”
Acud-A1	“En algunos casos nos han orientado para buscar apoyo en otras instituciones.”
Acud-B2	“Hemos recibido acompañamiento de entidades externas gracias a la gestión del colegio.”
Acud-C3	“Sería importante que la institución fortaleciera más las alianzas con la comunidad.”

Nota Elaboración propia.

El análisis de las respuestas asociadas al *código Apoyo de redes institucionales y comunitarias* evidencia una convergencia discursiva entre los distintos actores educativos respecto a la relevancia estratégica de la articulación interinstitucional para la consolidación de procesos inclusivos

sostenibles. No obstante, también se identifican matices diferenciados en la forma como cada grupo de informantes percibe, valora y experimenta dicho apoyo, lo cual aporta densidad interpretativa al código.

Desde el punto de vista de la dirección, los coordinadores creen que las redes externas son un elemento clave para la administración institucional. Las expresiones de Coord-A1 y Coord-B4 indican que el apoyo de instituciones sanitarias y educativas tiene una función fortalecedora y orientadora en los procesos inclusivos, especialmente en circunstancias que exigen atención especializada.

Esta perspectiva concuerda con la de Ainscow y Miles (2008), que afirman que las escuelas inclusivas efectivas son las que crean alianzas estratégicas para aumentar su capacidad de respuesta ante la diversidad.

Además, la declaración de Coord-C5 destaca que existe una conciencia institucional de las limitaciones de la escuela como entidad aislada, reconociendo que para ser inclusivos es necesario tener un enfoque de corresponsabilidad intersectorial.

En cuanto a las voces de los cuidadores, estas brindan una perspectiva basada en la experiencia que posibilita comparar el discurso institucional con lo que las familias viven realmente. Acud-B2 y Acud-A1 identifican la dirección y el soporte que han recibido debido a la gestión del colegio, lo que indica que las redes institucionales pueden tener un impacto positivo en ciertas situaciones.

No obstante, la expresión de Acud-C3 revela una visión crítica al indicar que es necesario reforzar las relaciones con la comunidad, lo cual muestra un sentimiento de insuficiencia o falta de continuidad en el respaldo interinstitucional. Esta valoración es congruente con lo que Bolívar (2012)

propone, el cual señala que la falta de redes sólidas restringe el impacto de las políticas inclusivas y disminuye la confianza de las familias en la institución educativa.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados indican que el apoyo de redes comunitarias e institucionales se considera un componente fundamental para la inclusión educativa. Sin embargo, su eficacia está determinada por el nivel de visibilidad, articulación y sistematicidad de dichas alianzas.

A pesar de que se están realizando esfuerzos institucionales para promover la colaboración intersectorial, no todos los participantes, especialmente las familias, creen que estos sean suficientes o estén completamente establecidos.

Por lo tanto, el estudio de este código muestra que las redes institucionales y comunitarias son un apoyo esencial para la atención integral de la diversidad; sin embargo, también destaca que es necesario reforzar su articulación, formalización y participación a nivel comunitario.

Este descubrimiento confirma que la inclusión educativa no puede basarse solamente en las acciones de la escuela, sino que necesita una red de apoyo activa, coherente y corresponsable que conecte de manera eficaz a la escuela con la comunidad, los entornos y la familia.

MOMENTO V

DEVELAMIENTO DE LOS ELEMENTOS CATEGORIALES Y CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TEÓRICO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA DESDE LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL

El presente momento investigativo corresponde a la fase de integración, interpretación y teorización de los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación cualitativa, desarrollado desde la Teoría Fundamentada mediante la aplicación del Método Comparativo Constante propuesto por Strauss y Corbin (2002). En esta etapa, el propósito consiste en develar las categorías emergentes derivadas del análisis sistemático de la información recopilada mediante las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental, para posteriormente integrarlas en una explicación teórica del fenómeno estudiado.

El proceso analítico se desarrolló a partir de la codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo identificar conceptos, establecer relaciones entre las categorías emergentes e integrar los elementos que explican la dinámica de la gestión institucional en el contexto de la educación inclusiva. La comparación permanente entre los datos, las categorías y los referentes teóricos favoreció la construcción de interpretaciones que trascienden la descripción de los hallazgos, orientándose hacia la formulación de explicaciones teóricas fundamentadas en la evidencia empírica obtenida durante el trabajo de campo.

Desde esta perspectiva, el modelo teórico no surge como una propuesta normativa para incorporar la inclusión en las instituciones educativas, puesto que esta constituye un principio reconocido en las políticas y disposiciones que orientan el sistema educativo. Por el contrario, la

teorización emergente se orienta a explicar cómo la gestión institucional, sustentada en un clima organizacional favorable, articula procesos de liderazgo, comunicación, planificación, participación y organización escolar que contribuyen a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales, favoreciendo el desarrollo de prácticas institucionales coherentes con los principios de la educación inclusiva.

En este sentido, el presente momento expone el proceso de integración categorial desarrollado mediante el Método Comparativo Constante, la construcción e interpretación de las categorías emergentes y las relaciones establecidas entre ellas, así como las teorizaciones derivadas del análisis. Finalmente, se presenta el modelo teórico construido a partir de los hallazgos de la investigación, explicando sus componentes, las relaciones que los articulan y su aporte para comprender y fortalecer la gestión institucional orientada a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales, desde los fundamentos de la teoría del clima organizacional.

Develamiento de los elementos categoriales

El develamiento de los elementos categoriales constituyó una fase fundamental en el proceso analítico de la presente investigación, ya que permitió identificar, organizar e integrar los conceptos emergentes derivados de la información obtenida durante el trabajo de campo. Este proceso se desarrolló siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), mediante la aplicación del Método Comparativo Constante (MCC), el cual favorece la construcción progresiva de categorías conceptuales a partir del análisis sistemático de los datos empíricos.

Desde esta perspectiva, el análisis no consistió únicamente en organizar la información recopilada, sino en comprender las relaciones existentes entre las experiencias, percepciones y significados expresados por los informantes clave, con el propósito de construir explicaciones teóricas sustentadas en la evidencia empírica. El Método Comparativo Constante permitió confrontar permanentemente los datos provenientes de las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental, identificando semejanzas, diferencias, regularidades y particularidades que hicieron posible la consolidación de categorías progresivamente más abstractas e integradoras.

En otras palabras, el develamiento categorial se desarrolló como un proceso inductivo y reflexivo, en el cual la información fue analizada de manera continua mediante sucesivas comparaciones entre incidentes, conceptos y categorías, permitiendo depurar los significados emergentes y fortalecer la coherencia conceptual de la explicación teórica construida.

Proceso de integración categorial

El proceso de integración categorial se desarrolló mediante la aplicación sistemática del Método Comparativo Constante propuesto por Strauss y Corbin (2002), el cual orientó el análisis permanente de la información obtenida durante el trabajo de campo. Este procedimiento permitió avanzar progresivamente desde la identificación de conceptos iniciales hasta la integración de categorías con un mayor nivel de abstracción, constituyendo el fundamento para la construcción del modelo teórico emergente.

La primera etapa correspondió a la codificación abierta, durante la cual las entrevistas en profundidad fueron transcritas y analizadas de manera detallada. Cada discurso fue examinado línea por línea con el propósito de

identificar ideas, acontecimientos, acciones, percepciones y significados relacionados con la gestión institucional, el clima organizacional y la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Paralelamente, la información obtenida mediante la guía de observación estructurada y el análisis documental fue incorporada al proceso analítico, favoreciendo la triangulación de las evidencias y ampliando la comprensión del fenómeno estudiado.

Como resultado de este análisis surgieron códigos iniciales que representaban los conceptos presentes en los discursos y en las observaciones realizadas. Posteriormente, dichos códigos fueron comparados de manera permanente para identificar semejanzas, diferencias y relaciones conceptuales. Este ejercicio de comparación continua permitió depurar los códigos, eliminar redundancias y consolidar aquellos que expresaban características comunes del fenómeno investigado.

En una segunda etapa, correspondiente a la codificación axial, los códigos previamente identificados fueron agrupados en categorías abiertas atendiendo a sus afinidades conceptuales y a las relaciones observadas entre ellos. Este proceso permitió organizar los datos en categorías que describían aspectos relevantes de la gestión institucional, tales como la inclusión institucional, las relaciones interpersonales, la comunicación organizacional, el conocimiento sobre inclusión y la participación de la comunidad educativa. Cada una de estas categorías fue delimitada mediante la identificación de sus propiedades y dimensiones, las cuales facilitaron comprender las características que definían cada fenómeno emergente.

Finalmente, durante la codificación selectiva, las categorías desarrolladas fueron integradas mediante un proceso de análisis interpretativo orientado a identificar los ejes conceptuales que explicaban el fenómeno

investigado. Esta integración permitió establecer relaciones entre las categorías y comprender cómo interactúan los distintos elementos que configuran la gestión institucional en el contexto de la educación inclusiva. Como resultado de este proceso emergió la categoría selectiva que sustenta el modelo teórico propuesto, constituyendo una explicación integrada sobre la manera en que la gestión institucional, apoyada en un clima organizacional favorable, contribuye a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este sentido, el proceso de integración categorial no representó una simple clasificación de la información obtenida, sino un ejercicio permanente de comparación, reflexión e interpretación que permitió transformar los datos empíricos en categorías conceptuales y, posteriormente, en explicaciones teóricas. De esta manera, el Método Comparativo Constante posibilitó construir un modelo teórico fundamentado en la evidencia, capaz de explicar las relaciones existentes entre la gestión institucional, el clima organizacional y las prácticas orientadas a garantizar una atención educativa pertinente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Construcción de las categorías abiertas

Como resultado del proceso de codificación abierta desarrollado mediante el Método Comparativo Constante, emergieron un conjunto de categorías que permitieron organizar y comprender los significados presentes en los discursos de los informantes clave. Estas categorías no fueron establecidas previamente por el investigador, sino que surgieron del análisis sistemático y comparativo de la información obtenida mediante las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental.

El proceso de construcción categorial se desarrolló a partir de la identificación de conceptos recurrentes, los cuales fueron comparados continuamente para reconocer similitudes, diferencias y relaciones conceptuales. Posteriormente, estos conceptos fueron agrupados en categorías abiertas que representan los principales fenómenos observados durante la investigación. Cada categoría fue delimitada mediante sus propiedades, entendidas como las características que permiten describir y comprender el fenómeno analizado (Strauss y Corbin, 2002).

A continuación, se presenta el proceso de construcción de cada una de las categorías abiertas.

Categoría abierta: Inclusión institucional

La categoría **Inclusión institucional** emergió del análisis comparativo de los discursos de los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, quienes coincidieron en señalar que la atención a la diversidad no depende exclusivamente de acciones aisladas en el aula, sino de la manera como la institución incorpora los principios de la educación inclusiva en su estructura organizacional y en los instrumentos que orientan la gestión escolar.

Durante la codificación abierta se identificaron múltiples referencias relacionadas con la misión institucional, la visión, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las políticas institucionales y la coherencia entre estas orientaciones y las prácticas desarrolladas por el equipo directivo. La recurrencia de estos conceptos permitió agruparlos bajo una misma categoría, al evidenciar que todos describían un proceso de institucionalización de la inclusión.

Las propiedades identificadas para esta categoría fueron:

- Incorporación de la inclusión en la misión, la visión y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

- Existencia de políticas y lineamientos institucionales orientados a la educación inclusiva.

- Coherencia entre los planteamientos institucionales y las prácticas desarrolladas por el equipo directivo.

Estas propiedades permitieron comprender que la inclusión institucional trasciende el cumplimiento formal de la normativa y requiere que los principios inclusivos orienten efectivamente la planificación, la organización y la gestión de la institución educativa.

La categoría se sustentó en los discursos de los informantes, quienes manifestaron que la inclusión debe reflejarse en los documentos rectores de la institución y en las decisiones adoptadas por los directivos. Asimismo, la observación estructurada permitió identificar el grado de correspondencia entre las acciones desarrolladas y los principios institucionales, mientras que el análisis documental evidenció la presencia de lineamientos orientados a la atención de la diversidad.

Los hallazgos evidencian que la inclusión institucional constituye un elemento estructural de la gestión educativa, en la medida en que orienta la planificación, la organización y la toma de decisiones dirigidas a garantizar la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En consecuencia, la institucionalización de la inclusión requiere coherencia entre los principios declarados en la misión, la visión y el PEI, las políticas institucionales y las prácticas implementadas por los equipos directivos, de

manera que la inclusión deje de ser un principio normativo y se convierta en un criterio permanente de gestión institucional.

Esta interpretación encuentra correspondencia con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas constituye el fundamento para el desarrollo de instituciones educativas capaces de responder a la diversidad. De igual manera, se relaciona con la teoría del clima organizacional de Likert (1967), al reconocer que la coherencia entre la estructura institucional, el liderazgo y las prácticas organizacionales favorece ambientes escolares que promueven la participación, el compromiso y la atención pertinente a las necesidades de todos los estudiantes.

Categoría abierta: Relaciones interpersonales

La categoría Relaciones interpersonales emergió durante el proceso de codificación abierta a partir de la recurrencia de expresiones manifestadas por los informantes clave en relación con la calidad de las interacciones establecidas entre directivos, docentes, estudiantes y familias dentro de las instituciones educativas. Mediante la aplicación del Método Comparativo Constante se identificó que, independientemente del rol desempeñado por los participantes, existía una constante referencia a la importancia del respeto mutuo, el trabajo colaborativo, la resolución dialogada de los conflictos y el sentido de pertenencia como elementos que favorecen la convivencia escolar y fortalecen los procesos de gestión institucional.

La comparación permanente entre las entrevistas, la guía de observación estructurada y el análisis documental permitió agrupar estos conceptos en una categoría común, al evidenciar que todos describían las

formas de interacción humana que configuran el ambiente organizacional de la institución.

Como resultado del análisis, se identificaron como propiedades de esta categoría la calidad de las relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y familias; el manejo de los conflictos desde una perspectiva participativa e inclusiva; y el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional. Estas propiedades reflejan que las relaciones interpersonales no constituyen únicamente un aspecto asociado a la convivencia escolar, sino un componente esencial de la gestión institucional, en tanto condicionan la coordinación del trabajo colectivo, la participación de los diferentes actores educativos y la consolidación de un clima organizacional que favorezca la atención de la diversidad.

Las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo mostraron que los participantes valoran positivamente aquellas instituciones en las cuales predominan el diálogo, el respeto, la cooperación y la disposición para resolver conjuntamente las dificultades que se presentan en el contexto escolar. Asimismo, las observaciones realizadas permitieron identificar que las prácticas de interacción basadas en la comunicación respetuosa y el trabajo colaborativo facilitan la participación activa de los diferentes miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la construcción de ambientes escolares más acogedores e incluyentes.

Del mismo modo, el análisis documental evidenció que las instituciones incorporan en sus reglamentos y proyectos educativos orientaciones dirigidas al fortalecimiento de la convivencia, aunque su aplicación presenta diferentes niveles de apropiación según las dinámicas institucionales observadas.

Desde una perspectiva interpretativa, esta categoría permite comprender que la gestión institucional orientada a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales requiere el fortalecimiento permanente de relaciones interpersonales sustentadas en la confianza, el respeto, la corresponsabilidad y el compromiso colectivo. En este sentido, las relaciones humanas constituyen un factor estratégico para generar condiciones organizacionales que favorezcan la participación, la resolución colaborativa de situaciones problemáticas y la construcción de respuestas educativas ajustadas a las necesidades de cada estudiante. En consecuencia, la calidad de las relaciones interpersonales trasciende el ámbito de la convivencia escolar para convertirse en uno de los pilares que sustentan una gestión institucional comprometida con la atención efectiva de la diversidad.

Esta interpretación encuentra respaldo en los planteamientos de Likert (1967), quien sostiene que las relaciones humanas representan uno de los componentes fundamentales del clima organizacional, debido a su influencia sobre la cooperación, la motivación y el logro de los objetivos institucionales. De igual manera, coincide con Booth y Ainscow (2015)**,** quienes afirman que el desarrollo de culturas inclusivas depende de la construcción de relaciones basadas en la participación, el respeto por la diversidad y el trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En conjunto, estos referentes permiten comprender que unas relaciones interpersonales sólidas constituyen una condición indispensable para fortalecer la gestión institucional y garantizar una atención educativa pertinente y efectiva a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Categoría abierta: Comunicación organizacional

La categoría **Comunicación organizacional** emergió del proceso de codificación abierta a partir del análisis de los discursos de los informantes

clave, quienes destacaron la importancia de los procesos comunicativos para la coordinación de las acciones institucionales y el desarrollo de una gestión orientada a la atención de la diversidad. La aplicación del Método Comparativo Constante permitió identificar referencias recurrentes relacionadas con los canales de comunicación utilizados en la institución, la oportunidad con que circula la información, la participación de los diferentes actores educativos en los procesos de comunicación y el acceso a la información sobre las estrategias dirigidas a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La comparación permanente entre las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental permitió establecer que estos elementos constituían un fenómeno común, dando origen a la categoría denominada **Comunicación organizacional**.

Del análisis realizado emergieron como propiedades de esta categoría la existencia de canales de comunicación institucional, la fluidez y horizontalidad en los procesos comunicativos y el acceso oportuno a la información relacionada con la gestión institucional y las acciones orientadas a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas propiedades evidencian que la comunicación organizacional no se limita a la transmisión de información administrativa, sino que representa un proceso estratégico que facilita la articulación entre los diferentes actores de la comunidad educativa, favoreciendo la coordinación de acciones, la toma de decisiones compartidas y el seguimiento de los procesos institucionales.

Las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo reflejaron que los participantes reconocen la comunicación como un elemento indispensable para fortalecer la coordinación entre directivos, docentes, estudiantes y familias. Los discursos señalaron que cuando la información circula de manera clara, oportuna y accesible, se facilita la participación de la comunidad educativa y se reducen las barreras que dificultan la implementación de

estrategias dirigidas a responder a las necesidades particulares de los estudiantes.

De igual forma, la guía de observación estructurada permitió identificar que las instituciones que promueven espacios permanentes de diálogo, reuniones de seguimiento y mecanismos de retroalimentación presentan mayores posibilidades de coordinar acciones institucionales de manera eficiente. Por su parte, el análisis documental evidenció la existencia de protocolos, manuales y procedimientos destinados a regular los procesos comunicativos, aunque también permitió identificar diferencias en su nivel de implementación y apropiación dentro de las instituciones estudiadas.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos permiten comprender que la comunicación organizacional constituye un componente esencial de la gestión institucional, debido a que posibilita la articulación de esfuerzos entre los diferentes actores educativos y favorece la construcción de respuestas coordinadas frente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. La comunicación efectiva facilita la circulación de información relevante para la toma de decisiones, fortalece el trabajo colaborativo y promueve la participación activa de docentes, directivos y familias en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones institucionales.

En consecuencia, una comunicación caracterizada por la apertura, la horizontalidad y la participación contribuye al fortalecimiento del clima organizacional y crea condiciones favorables para desarrollar prácticas institucionales que respondan de manera pertinente a la diversidad presente en el contexto escolar.

Esta interpretación encuentra sustento en los planteamientos de Likert (1967), quien considera la comunicación como uno de los componentes

esenciales del clima organizacional, al favorecer la confianza, la cooperación y la participación en los procesos de gestión. Asimismo, coincide con Chiavenato (2009), quien señala que la comunicación constituye un proceso estratégico para coordinar el funcionamiento de las organizaciones y fortalecer la integración entre sus miembros. En el ámbito educativo, estos planteamientos permiten comprender que una comunicación organizacional efectiva trasciende el intercambio de información para convertirse en un mecanismo de articulación institucional que fortalece la gestión y favorece la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en coherencia con los principios de una educación inclusiva.

Categoría abierta: Conocimiento sobre inclusión

La categoría Conocimiento sobre inclusión emergió durante el proceso de codificación abierta como resultado del análisis comparativo de los discursos de los informantes clave, quienes hicieron referencia de manera recurrente a la comprensión de los principios de la educación inclusiva, al dominio de la normativa vigente y a la necesidad de fortalecer los procesos de formación permanente del personal docente y directivo.

Mediante la aplicación del Método Comparativo Constante se identificó que las percepciones de los participantes convergían en señalar que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales depende, en gran medida, del nivel de conocimiento que poseen los actores educativos acerca de los fundamentos conceptuales, legales y metodológicos que orientan las prácticas inclusivas.

La comparación sistemática entre las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental permitió agrupar estos elementos en una categoría común, al evidenciar que todos hacían

referencia al conocimiento como un recurso esencial para orientar la gestión institucional.

Del proceso analítico emergieron como propiedades de esta categoría la comprensión conceptual de la inclusión educativa, el conocimiento de la normativa vigente y la formación y capacitación en inclusión. Estas propiedades reflejan que el conocimiento sobre inclusión constituye un componente indispensable para orientar las decisiones institucionales, fortalecer las competencias profesionales del personal educativo y favorecer la implementación de estrategias pedagógicas y organizacionales acordes con las necesidades de los estudiantes. Asimismo, evidencian que la apropiación de estos conocimientos facilita la interpretación de las políticas educativas y su traducción en acciones concretas dentro de la institución.

Las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo mostraron que los participantes reconocen la importancia de contar con una preparación adecuada para responder a los desafíos que implica la atención a la diversidad. Los discursos evidenciaron que, aunque existe un reconocimiento general de la inclusión como principio orientador de la educación, persisten diferencias en el nivel de comprensión de sus fundamentos y en el conocimiento de los lineamientos normativos que regulan la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

De igual manera, la guía de observación estructurada permitió identificar que las instituciones que desarrollan procesos sistemáticos de capacitación y actualización favorecen una mayor apropiación de prácticas institucionales orientadas a la atención de la diversidad. El análisis documental corroboró la existencia de políticas y disposiciones legales relacionadas con la educación inclusiva, así como de planes institucionales de formación, cuya

implementación varía de acuerdo con las características y posibilidades de cada institución.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos permiten comprender que el conocimiento sobre inclusión constituye un factor estratégico para fortalecer la gestión institucional, ya que proporciona los fundamentos conceptuales, normativos y metodológicos necesarios para orientar la planificación, la toma de decisiones y la implementación de acciones dirigidas a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este sentido, la formación permanente del personal directivo y docente trasciende la adquisición de información, convirtiéndose en un proceso de desarrollo profesional que favorece la reflexión crítica, la transformación de las prácticas institucionales y la consolidación de una cultura organizacional comprometida con la atención a la diversidad. En consecuencia, una gestión institucional fundamentada en el conocimiento de la inclusión dispone de mayores capacidades para responder de manera pertinente, equitativa y sostenible a las necesidades de todos los estudiantes.

Esta interpretación encuentra sustento en los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que los actores educativos comprendan los principios, valores y estrategias que sustentan la educación inclusiva, favoreciendo procesos permanentes de reflexión y mejora institucional.

Asimismo, coincide con Echeita (2017), quien plantea que la formación continua del profesorado y de los equipos directivos constituye un elemento esencial para garantizar una respuesta educativa ajustada a la diversidad y promover procesos de transformación institucional.

En consonancia con estos referentes, los hallazgos de la presente investigación evidencian que el fortalecimiento del conocimiento sobre inclusión representa una condición indispensable para consolidar una gestión institucional capaz de garantizar una atención educativa efectiva a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en articulación con los principios del clima organizacional y de la educación inclusiva.

Categoría abierta: Participación comunitaria

La categoría Participación comunitaria emergió durante el proceso de codificación abierta como resultado del análisis comparativo de los discursos de los informantes clave, quienes coincidieron en señalar que la gestión institucional orientada a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales requiere la participación activa de las familias, el acompañamiento de la comunidad educativa y la articulación con entidades externas que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de inclusión.

Mediante la aplicación del Método Comparativo Constante se identificaron referencias recurrentes relacionadas con el compromiso de los padres de familia, la corresponsabilidad en el proceso educativo, el apoyo de instituciones especializadas y la construcción de redes de cooperación para atender las diversas necesidades de los estudiantes. La comparación permanente entre la información obtenida en las entrevistas en profundidad, la guía de observación estructurada y el análisis documental permitió reconocer que estos elementos describían un mismo fenómeno, consolidándose como la categoría denominada Participación comunitaria**.**

Del proceso analítico emergieron como propiedades de esta categoría la participación de las familias en los procesos institucionales, el apoyo de redes institucionales y comunitarias, y la articulación con entidades externas

para fortalecer la atención educativa. Estas propiedades evidencian que la participación comunitaria trasciende la asistencia ocasional de los padres a las actividades escolares, constituyéndose en un proceso permanente de corresponsabilidad, cooperación y articulación entre los diferentes actores sociales que intervienen en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, reflejan que la construcción de alianzas estratégicas favorece el intercambio de conocimientos, recursos y experiencias que enriquecen la gestión institucional.

Las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo mostraron que los participantes consideran indispensable el compromiso de las familias en los procesos de seguimiento, acompañamiento y toma de decisiones relacionadas con la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los discursos también destacaron la importancia de establecer vínculos con entidades del sector salud, organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y otros organismos que puedan aportar recursos técnicos, profesionales y pedagógicos para responder de manera integral a las necesidades de los estudiantes.

De igual forma, la guía de observación estructurada permitió identificar que las instituciones que promueven espacios de participación y trabajo conjunto con la comunidad logran una mayor coordinación de las acciones institucionales y fortalecen el sentido de corresponsabilidad entre los diferentes actores educativos. El análisis documental confirmó la existencia de estrategias institucionales orientadas a favorecer la participación de las familias y la articulación interinstitucional, aunque con diferentes niveles de desarrollo e implementación según las características de cada contexto educativo.

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos permiten comprender que la participación comunitaria constituye un componente estratégico de la gestión institucional, ya que fortalece la capacidad de la institución para responder de manera integral a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

La articulación entre directivos, docentes, familias y entidades externas favorece la construcción de decisiones compartidas, optimiza el uso de los recursos disponibles y promueve acciones coordinadas que trascienden el ámbito escolar. En consecuencia, la participación comunitaria no representa un elemento complementario de la gestión institucional, sino una condición necesaria para consolidar procesos educativos sostenibles, fortalecer el clima organizacional y garantizar una atención educativa pertinente, continua y contextualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esta interpretación encuentra sustento en los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que la construcción de una educación inclusiva requiere la participación activa de toda la comunidad educativa y el establecimiento de relaciones de colaboración entre la escuela, las familias y el entorno social. De igual manera, Ainscow (2020) plantea que el fortalecimiento de la inclusión educativa depende de la creación de redes de colaboración entre las instituciones educativas, las familias, la comunidad y otros actores sociales, favoreciendo procesos de mejora institucional orientados a responder a la diversidad de los estudiantes.

En consonancia con estos referentes, los hallazgos de la presente investigación evidencian que una gestión institucional fortalecida mediante la participación comunitaria dispone de mayores capacidades para coordinar acciones, movilizar recursos y garantizar una atención efectiva a los estudiantes con necesidades educativas especiales, favoreciendo el

desarrollo de entornos educativos más participativos, colaborativos e inclusivos.

Integración de las categorías axiales

Una vez identificadas y delimitadas las categorías abiertas mediante el proceso de codificación inicial, se procedió a su integración a través de la codificación axial, etapa en la cual se establecieron relaciones conceptuales entre las categorías emergentes con el propósito de comprender la dinámica del fenómeno investigado.

Este proceso se desarrolló siguiendo los principios del Método Comparativo Constante de Strauss y Corbin (2002), mediante comparaciones permanentes entre los datos, los códigos y las categorías previamente construidas, lo que permitió reconocer conexiones, dependencias y complementariedades entre los distintos elementos identificados durante el análisis.

La integración axial evidenció que las categorías abiertas no constituían fenómenos independientes, sino dimensiones estrechamente relacionadas que interactúan dentro de la gestión institucional. El análisis comparativo permitió identificar que la inclusión institucional se consolida cuando existe coherencia entre los principios orientadores de la institución, las políticas institucionales y las prácticas desarrolladas por los equipos directivos. Sin embargo, esta condición requiere del fortalecimiento de otros procesos organizacionales que permitan su implementación efectiva en el contexto escolar.

En este sentido, las relaciones interpersonales emergieron como una dimensión que favorece la construcción de ambientes de confianza, cooperación y corresponsabilidad entre los diferentes actores de la comunidad

educativa, creando condiciones organizacionales propicias para el desarrollo de prácticas institucionales orientadas a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Paralelamente, la comunicación organizacional se configuró como un proceso transversal que facilita la circulación de la información, la coordinación de acciones y la toma de decisiones compartidas, fortaleciendo la articulación entre directivos, docentes, estudiantes, familias y demás actores involucrados en la gestión institucional.

De igual manera, el conocimiento sobre inclusión mostró una estrecha relación con las prácticas de gestión institucional, al evidenciar que la comprensión de los principios conceptuales, normativos y metodológicos de la educación inclusiva favorece la planificación de acciones pertinentes y la implementación de estrategias orientadas a responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

A su vez, la participación comunitaria se integró como una dimensión complementaria que fortalece los procesos institucionales mediante la corresponsabilidad de las familias, el trabajo colaborativo con la comunidad y la articulación con entidades externas, ampliando las capacidades institucionales para brindar respuestas educativas oportunas e integrales.

El análisis permitió comprender que estas categorías mantienen relaciones de interdependencia, de tal manera que el fortalecimiento de una de ellas incide directamente sobre las demás. Así, la incorporación de políticas inclusivas requiere procesos de comunicación efectivos; la comunicación favorece relaciones interpersonales basadas en la confianza y la cooperación; dichas relaciones promueven una mayor participación de la comunidad educativa; y esta participación fortalece la apropiación de los principios de inclusión y el desarrollo de acciones institucionales orientadas a la atención de

los estudiantes con necesidades educativas especiales. En consecuencia, las categorías abiertas se articularon progresivamente hasta conformar categorías de mayor nivel de abstracción, permitiendo explicar el fenómeno investigado desde una perspectiva integral.

Este proceso de integración axial permitió trascender la descripción aislada de los hallazgos para comprender las relaciones existentes entre los diferentes componentes de la gestión institucional. En consecuencia, las conexiones identificadas durante esta fase constituyeron el fundamento para la posterior construcción de las categorías selectivas, las cuales sintetizan conceptualmente el fenómeno investigado y orientan la formulación del modelo teórico emergente.

Construcción de las categorías selectivas

La construcción de las categorías selectivas constituyó la fase de mayor nivel de abstracción dentro del proceso analítico desarrollado mediante el Método Comparativo Constante de Strauss y Corbin (2002). Después de la codificación abierta y de la integración de las categorías axiales, se procedió a identificar aquellos fenómenos que presentaban una mayor capacidad explicativa e integradora respecto al objeto de estudio. Este proceso implicó comparar continuamente las categorías construidas, analizar sus relaciones conceptuales y determinar cuáles de ellas permitían explicar, de manera más amplia y coherente, la gestión institucional orientada a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La selección de estas categorías no obedeció a un criterio previo ni a una clasificación establecida antes del trabajo de campo, sino que emergió del análisis sistemático de los datos, de la comparación permanente entre las evidencias empíricas y de la identificación de patrones recurrentes presentes

en los discursos de los informantes, las observaciones realizadas y la documentación institucional analizada. De esta manera, la categoría selectiva y sus categorías axiales representan la síntesis conceptual de los principales hallazgos de la investigación y constituyen el eje integrador sobre el cual se estructura la explicación teórica del fenómeno estudiado.

Como resultado de este proceso emergió una categoría selectiva central: Gestión directiva inclusiva, la cual integra tres categorías axiales: Inclusión institucional, Clima organizacional inclusivo, y Elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva. Esta categoría central fue seleccionada por su capacidad para integrar y explicar las relaciones existentes entre las categorías abiertas y axiales, representando el eje fundamental que configura la dinámica institucional observada durante la investigación.

La categoría Gestión directiva inclusiva emergió como el eje articulador del fenómeno investigado, debido a que integró los hallazgos relacionados con la planificación institucional, la organización, el liderazgo y la toma de decisiones orientadas a garantizar respuestas educativas pertinentes para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Durante el análisis se evidenció que la gestión institucional adquiere mayor efectividad cuando existe coherencia entre la misión, la visión, el Proyecto Educativo Institucional, las políticas institucionales y las prácticas desarrolladas por los equipos directivos, permitiendo que los principios de la educación inclusiva se traduzcan en acciones concretas dentro de la institución.

Por su parte, la categoría Clima organizacional inclusivo integró las categorías relacionadas con las relaciones interpersonales y la comunicación organizacional, al evidenciar que la calidad de las interacciones humanas, la confianza, la participación, el diálogo y la circulación efectiva de la información

crean las condiciones organizacionales necesarias para fortalecer los procesos de gestión institucional.

Los hallazgos permitieron comprender que un clima organizacional caracterizado por la cooperación y el compromiso colectivo favorece la implementación de estrategias orientadas a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales y facilita el trabajo articulado entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

La categoría axial Elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva, integró los hallazgos relacionados con el conocimiento sobre inclusión y la participación comunitaria. El análisis evidenció que la formación permanente de los actores educativos, el conocimiento de la normativa, la apropiación de los principios de la educación inclusiva y el establecimiento de redes de colaboración con las familias y la comunidad fortalecen la capacidad institucional para responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes.

En consecuencia, esta categoría representa el soporte conceptual y operativo que sustenta la implementación de prácticas institucionales orientadas a la atención efectiva de la diversidad.

La categoría selectiva central y sus tres categorías axiales sintetizan el fenómeno investigado porque integran la totalidad de las relaciones identificadas durante el proceso analítico y permiten comprender la gestión institucional desde una perspectiva sistémica e interdependiente. En lugar de representar dimensiones aisladas, constituyen categorías axiales complementarias, cada una caracterizada por propiedades y dimensiones propias identificadas en el proceso de codificación, cuya interacción explica cómo las instituciones educativas fortalecen su capacidad para atender de

manera efectiva a los estudiantes con necesidades educativas especiales. La gestión institucional orienta y coordina las acciones; el clima organizacional genera las condiciones para su desarrollo; y los elementos teóricos y prácticos proporcionan los conocimientos, estrategias y mecanismos necesarios para su implementación.

Por tal sentido, la categoría selectiva y sus categorías axiales representan el eje estructural del modelo teórico emergente, debido a que concentran los elementos conceptuales de mayor capacidad explicativa derivados de los hallazgos de la investigación.

Su integración permitió trascender la descripción de las categorías individuales y construir una explicación teórica sobre la manera en que la gestión institucional, sustentada en un clima organizacional favorable y apoyada en fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva, contribuye a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, la categoría selectiva y sus categorías axiales constituyen la base conceptual que orienta la construcción del modelo teórico presentado en los apartados siguientes.

Conceptualización del modelo teórico

La construcción de un modelo teórico representa el nivel más alto de abstracción dentro de una investigación cualitativa fundamentada en la Teoría Fundamentada, debido a que constituye una explicación conceptual del fenómeno estudiado elaborada a partir de la integración e interpretación sistemática de los hallazgos empíricos.

En este sentido, un modelo teórico no consiste en una descripción de la realidad ni en una representación esquemática de elementos aislados, sino en una estructura conceptual que organiza, relaciona y explica los componentes

esenciales de un fenómeno, permitiendo comprender su funcionamiento, las interacciones entre sus elementos y las condiciones que favorecen su desarrollo.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, Strauss y Corbin (2002) sostienen que el propósito del proceso analítico no es únicamente identificar categorías emergentes, sino integrarlas progresivamente hasta construir una explicación teórica sustentada en los datos obtenidos durante la investigación. Para estos autores, la teoría emerge del análisis sistemático realizado mediante la codificación abierta, axial y selectiva, articuladas a través del Método Comparativo Constante, lo que posibilita desarrollar una estructura conceptual capaz de explicar las relaciones existentes entre las categorías y ofrecer una comprensión profunda del fenómeno investigado.

En esta misma línea, Charmaz (2014) señala que la teoría construida mediante la investigación cualitativa representa una interpretación analítica de la realidad social, elaborada a partir de la interacción permanente entre los datos, el investigador y el contexto. En consecuencia, el modelo teórico constituye una representación conceptual derivada de dicha interpretación, en la cual las categorías emergentes se integran para explicar los procesos sociales observados y las relaciones que les otorgan sentido dentro de un contexto determinado. Desde esta perspectiva, el modelo no pretende establecer explicaciones universales ni leyes generales, sino ofrecer una comprensión rigurosa, contextualizada y fundamentada del fenómeno objeto de estudio.

Por su parte, Hernández y Mendoza (2018) plantean que los modelos teóricos en la investigación cualitativa constituyen construcciones conceptuales que organizan los hallazgos obtenidos mediante el análisis de la información, permitiendo explicar las relaciones entre los conceptos

emergentes y orientar la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva sistémica. En este sentido, un modelo teórico integra conceptos, categorías y relaciones explicativas que facilitan interpretar una realidad específica y generar aportes para su comprensión y transformación.

Desde una perspectiva epistemológica, un modelo teórico posee un carácter integrador, explicativo y dinámico. Es integrador porque articula en una estructura coherente las categorías que emergen del proceso investigativo; es explicativo porque permite comprender las relaciones existentes entre los diferentes componentes del fenómeno; y es dinámico porque reconoce que dichas relaciones se encuentran en constante interacción y pueden transformarse de acuerdo con las condiciones del contexto en el que se desarrollan. En consecuencia, el modelo no constituye una estructura rígida o cerrada, sino una construcción abierta susceptible de ser enriquecida mediante nuevas experiencias, investigaciones y procesos de reflexión.

En el contexto de la presente investigación, el modelo teórico representa la síntesis conceptual derivada del proceso de integración categorial desarrollado mediante el Método Comparativo Constante. Su construcción responde al análisis e interpretación de las experiencias, percepciones y significados expresados por los informantes clave, así como a las evidencias obtenidas mediante la observación estructurada y el análisis documental. En este proceso, las categorías abiertas fueron progresivamente integradas en categorías axiales y posteriormente sintetizadas en categorías selectivas, permitiendo construir una explicación teórica sobre la manera en que la gestión institucional, el clima organizacional y los elementos teóricos y prácticos de la inclusión interactúan para fortalecer la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El modelo teórico propuesto no surge de la aplicación mecánica de teorías preexistentes ni de la simple organización de conceptos derivados de la revisión bibliográfica. Por el contrario, constituye una construcción original fundamentada en los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, enriquecida posteriormente mediante el diálogo con referentes teóricos que permiten interpretar y ampliar el significado de las categorías emergentes. En este sentido, el modelo integra la teoría del clima organizacional como fundamento explicativo de las dinámicas institucionales y los principios de la educación inclusiva como marco orientador de las prácticas de gestión dirigidas a garantizar una atención educativa pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por tanto, el modelo teórico construido en esta investigación se concibe como una representación conceptual e interpretativa que explica las relaciones existentes entre la gestión institucional, el clima organizacional y los elementos teóricos y prácticos que sustentan la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Su finalidad es ofrecer un marco explicativo que contribuya a orientar los procesos de planificación, organización, liderazgo, comunicación, participación y toma de decisiones dentro de las instituciones educativas de bachillerato, favoreciendo el fortalecimiento de una gestión institucional comprometida con la atención integral de la diversidad desde una perspectiva organizacional y educativa.

Una vez delimitado el significado y el alcance del modelo teórico dentro de la presente investigación, en el apartado siguiente se presenta la propuesta construida a partir de las teorizaciones emergentes y de la integración de la categoría selectiva y sus categorías axiales, la cual constituye el principal aporte científico de esta investigación doctoral.

Presentación del modelo teórico

El proceso de análisis e interpretación desarrollado mediante el Método Comparativo Constante permitió construir un modelo teórico que explica las relaciones existentes entre los componentes institucionales que favorecen la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de bachillerato. Este modelo constituye el resultado de la integración progresiva de las categorías abiertas, axiales y selectivas emergentes durante el proceso investigativo, por lo que representa una construcción conceptual fundamentada en las experiencias, percepciones y significados expresados por los informantes clave, complementados con la información obtenida mediante la observación estructurada y el análisis documental.

El modelo no surge como una propuesta elaborada desde supuestos teóricos previamente establecidos, sino como una teorización emergente construida a partir de la realidad institucional estudiada. En este sentido, responde a los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), según la cual las explicaciones teóricas deben originarse en el análisis sistemático de los datos empíricos y consolidarse mediante la integración conceptual de las categorías que presentan mayor capacidad explicativa del fenómeno investigado.

Los hallazgos permitieron comprender que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente de la existencia de políticas de inclusión ni de actuaciones individuales de docentes o directivos. Por el contrario, constituye un proceso institucional que requiere la articulación de múltiples componentes organizacionales, pedagógicos y comunitarios que interactúan de manera permanente dentro de la institución educativa. Esta comprensión condujo a la

construcción de un modelo teórico orientado a explicar cómo la gestión institucional puede organizar, coordinar y fortalecer dichos componentes para responder de manera pertinente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

En consecuencia, el modelo se estructura sobre una categoría selectiva —Gestión directiva inclusiva— integrada por tres categorías axiales que emergieron durante el proceso de análisis: Gestión directiva inclusiva**,** Clima organizacional inclusivo **y** Elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva**.** Estas categorías representan los ejes conceptuales que sintetizan los principales hallazgos de la investigación y permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva sistémica e integradora.

La gestión directiva inclusiva constituye el eje articulador del modelo, debido a que orienta la planificación, organización, liderazgo, seguimiento y toma de decisiones dirigidas a garantizar respuestas educativas pertinentes. Desde esta perspectiva, la gestión institucional deja de entenderse únicamente como un proceso administrativo para convertirse en el mecanismo mediante el cual la institución organiza sus recursos humanos, pedagógicos y organizacionales en función de las necesidades de sus estudiantes.

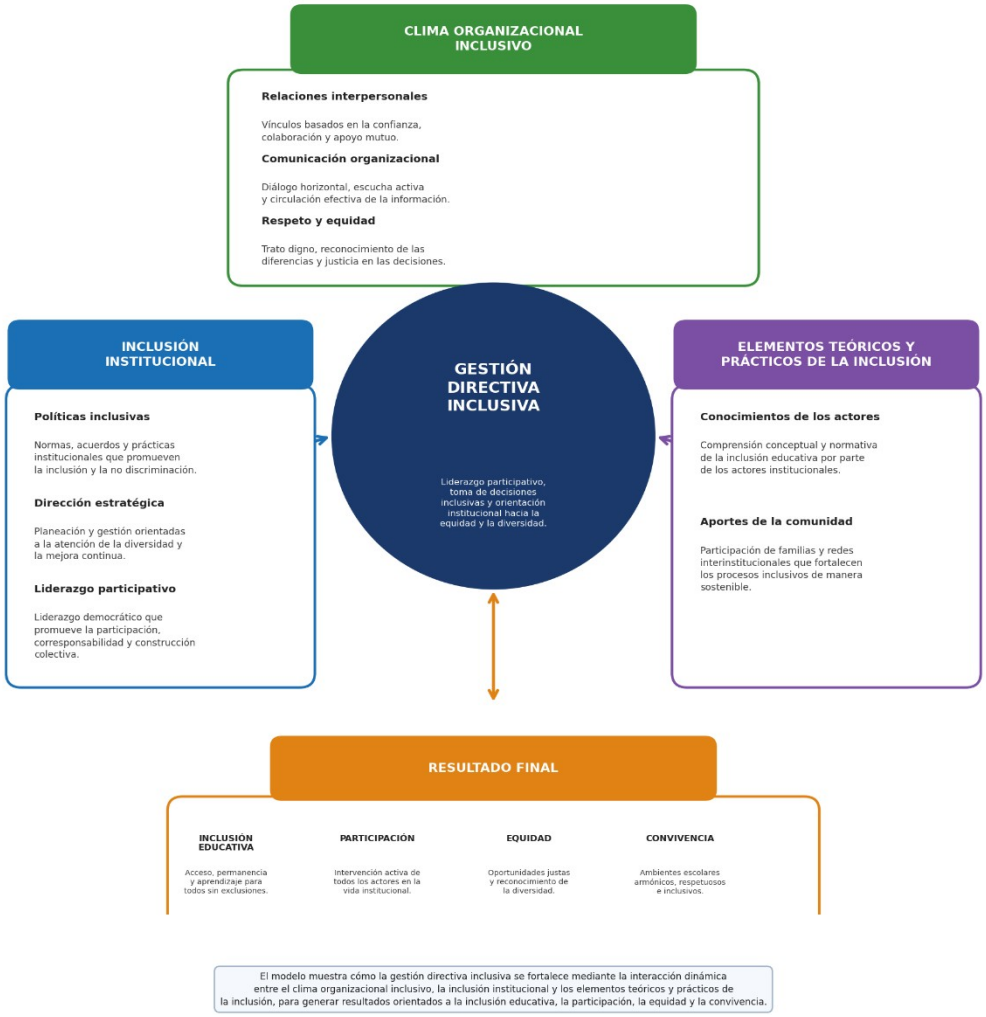
El clima organizacional inclusivo representa la condición estructural que posibilita el desarrollo de dicha gestión, al favorecer relaciones interpersonales basadas en la confianza, procesos de comunicación abiertos, participación activa y ambientes institucionales que promueven el trabajo colaborativo. Los hallazgos evidenciaron que estas condiciones fortalecen la capacidad institucional para implementar acciones coherentes con los principios de la educación inclusiva y responder oportunamente a las necesidades educativas especiales.

Por su parte, los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva constituyen el soporte operativo del modelo, al integrar el conocimiento sobre inclusión, la formación permanente de los actores educativos, la apropiación del marco normativo y la participación activa de las familias y de la comunidad. Estos componentes fortalecen las competencias institucionales necesarias para diseñar, ejecutar y evaluar estrategias orientadas a garantizar una atención educativa contextualizada y de calidad.

La interacción permanente entre estas tres categorías axiales configura un proceso dinámico mediante el cual la institución fortalece su capacidad para atender la diversidad desde una perspectiva organizacional. En este sentido, el modelo explica que la gestión institucional alcanza mayores niveles de efectividad cuando se desarrolla en un clima organizacional favorable y cuenta con fundamentos conceptuales, normativos y prácticos que orientan las acciones de todos los actores educativos hacia un objetivo común: garantizar una atención educativa pertinente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, el modelo teórico presentado constituye el principal aporte científico de la presente investigación, al ofrecer una explicación integrada de los factores institucionales que intervienen en la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y proporcionar un referente conceptual para orientar los procesos de gestión en las instituciones educativas de bachillerato. Su construcción responde directamente a las teorizaciones emergentes derivadas de los hallazgos, razón por la cual representa una propuesta contextualizada, sustentada en la evidencia empírica y coherente con el paradigma interpretativo y la Teoría Fundamentada.

Figura 6. Diagrama síntesis del modelo teórico emergente de gestión directiva inclusiva



Nota: Elaboración propia.

Es importante precisar que, si bien el Propósito Específico 1 de esta investigación planteó abordar la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad, diversidad cultural y diversidad de género, el proceso de codificación mediante el método comparativo constante evidenció que la dimensión de necesidades educativas especiales y discapacidad fue la que

alcanzó mayor densidad y saturación teórica en los discursos de los informantes clave. En consecuencia, el modelo teórico resultante profundiza con mayor especificidad en esta dimensión, sin que ello implique el desconocimiento de la diversidad cultural y de género como componentes igualmente relevantes de la educación inclusiva. Se recomienda que investigaciones futuras, con diseños muestrales que incorporen explícitamente actores vinculados a estas dimensiones, amplíen y complementen el presente modelo.

Explicación de los componentes del modelo teórico

El modelo teórico propuesto se configura como una estructura conceptual que explica la manera en que la gestión institucional puede fortalecer la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante la interacción dinámica entre los componentes que emergieron del proceso de análisis desarrollado a través del Método Comparativo Constante de Strauss y Corbin (2002). Cada uno de estos componentes representa un aspecto esencial de la realidad institucional identificada durante la investigación y, al mismo tiempo, mantiene relaciones de interdependencia con los demás, conformando un sistema organizacional orientado al fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas.

A diferencia de una estructura lineal, el modelo posee un carácter sistémico e integrador, ya que los componentes no actúan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente y generan procesos permanentes de retroalimentación. Desde esta perspectiva, la gestión institucional constituye el eje articulador que orienta las decisiones organizacionales; el clima organizacional aporta las condiciones necesarias para el desarrollo de dichas decisiones; y los elementos teóricos y prácticos proporcionan el soporte conceptual, normativo y operativo para su implementación. La interacción de

estos componentes favorece la consolidación de una gestión institucional capaz de responder de forma pertinente, organizada y sostenible a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Gestión directiva inclusiva

La gestión institucional constituye el eje central del modelo teórico, debido a que integra los procesos de planificación, organización, dirección, coordinación, seguimiento y evaluación que orientan el funcionamiento de la institución educativa. Los hallazgos evidenciaron que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente de las actuaciones individuales del profesorado, sino de la capacidad institucional para organizar sus recursos, establecer prioridades, coordinar acciones y promover procesos de mejora continua sustentados en una visión compartida de la educación inclusiva.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que la gestión institucional adquiere mayor efectividad cuando existe coherencia entre la misión, la visión, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las políticas institucionales y las prácticas desarrolladas por los equipos directivos. Esta coherencia posibilita que los principios institucionales orienten la toma de decisiones y se traduzcan en acciones concretas dirigidas a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva, la gestión institucional trasciende las funciones administrativas tradicionales para convertirse en un proceso estratégico de liderazgo que articula los esfuerzos de toda la comunidad educativa en torno a un objetivo común: ofrecer una respuesta educativa pertinente, equitativa y contextualizada. Este planteamiento encuentra sustento en Bolívar (2019),

quien afirma que el liderazgo educativo debe orientarse hacia la transformación institucional mediante la participación, la colaboración y la mejora continua, así como en Leithwood et al (2020), quienes destacan que el liderazgo escolar influye directamente en la capacidad de las instituciones para mejorar sus procesos y responder a las necesidades de los estudiantes.

Clima organizacional inclusivo

El clima organizacional inclusivo constituye el componente estructural que crea las condiciones para el desarrollo de una gestión institucional efectiva. Los hallazgos demostraron que la calidad de las relaciones humanas, la comunicación organizacional, la confianza, la cooperación y el sentido de pertenencia favorecen ambientes institucionales que fortalecen la coordinación de acciones y la participación de todos los actores educativos.

Las categorías de relaciones interpersonales y comunicación organizacional convergieron para evidenciar que un ambiente caracterizado por el diálogo, el respeto y la colaboración facilita la implementación de estrategias dirigidas a responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Asimismo, la circulación oportuna de la información y la existencia de espacios de participación favorecen la toma de decisiones compartidas y el compromiso institucional con los procesos de mejora.

En consecuencia, el clima organizacional no constituye un elemento accesorio del modelo, sino la condición que posibilita la articulación de los diferentes procesos institucionales. Esta interpretación coincide con los planteamientos de Likert (1967), quien identifica el clima organizacional como un factor determinante del desempeño institucional, y con Schneider et al (2013), quienes sostienen que el clima organizacional influye

significativamente en las conductas colectivas y en el logro de los objetivos organizacionales.

Elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva

El tercer componente del modelo corresponde a los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva, los cuales constituyen el soporte conceptual y operativo que orienta la implementación de las acciones institucionales. Este componente integra el conocimiento sobre inclusión, la comprensión de la normativa vigente, la formación permanente de los actores educativos y la participación activa de las familias y la comunidad.

Los hallazgos evidenciaron que el fortalecimiento de las competencias de directivos y docentes favorece una mayor capacidad institucional para identificar las necesidades de los estudiantes, diseñar estrategias de apoyo y promover prácticas educativas ajustadas a la diversidad. Asimismo, la participación comunitaria amplía las posibilidades de intervención institucional mediante la corresponsabilidad de las familias, la articulación con entidades externas y la conformación de redes de apoyo que enriquecen el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, los elementos teóricos y prácticos proporcionan los conocimientos, recursos y estrategias que permiten convertir las decisiones institucionales en acciones concretas. Este planteamiento encuentra respaldo en Booth y Ainscow (2015), quienes destacan la importancia del desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, así como en la UNESCO (2020)**,** que señala la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales mediante procesos de formación, cooperación y participación comunitaria para garantizar una educación inclusiva de calidad.

Interacción de las categorías axiales del modelo

El análisis permitió comprender que las tres categorías axiales integradas en la categoría selectiva mantienen una relación permanente de interdependencia. La gestión institucional orienta la planificación, la organización y la toma de decisiones; el clima organizacional genera las condiciones necesarias para que dichas decisiones puedan implementarse de manera colaborativa; y los elementos teóricos y prácticos proporcionan el conocimiento, las herramientas y el acompañamiento requeridos para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

En consecuencia, el modelo no debe interpretarse como una secuencia lineal de acciones, sino como un sistema dinámico de relaciones que se fortalecen mutuamente. Cuando la gestión institucional se desarrolla en un clima organizacional favorable y cuenta con fundamentos teóricos y prácticos sólidos, la institución incrementa su capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias orientadas a garantizar una atención educativa pertinente, equitativa y sostenible.

Esta interacción permanente constituye el principal aporte de la investigación, pues demuestra que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales no depende de un único factor, sino de la articulación coherente entre los procesos de gestión, las condiciones organizacionales y los recursos conceptuales y operativos que orientan la acción institucional. De esta manera, el modelo teórico ofrece una explicación integrada del fenómeno estudiado y un referente conceptual para fortalecer la gestión de las instituciones educativas de bachillerato desde una perspectiva organizacional e inclusiva.

Relaciones entre los componentes del modelo teórico

El modelo teórico construido en la presente investigación se caracteriza por su naturaleza sistémica, dinámica e integradora. Los componentes que lo conforman no actúan de manera independiente ni siguen una secuencia lineal; por el contrario, mantienen relaciones permanentes de interdependencia que explican cómo la gestión institucional fortalece la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Estas relaciones emergieron del proceso de integración categorial desarrollado mediante el Método Comparativo Constante, en el cual fue posible identificar que las acciones institucionales adquieren sentido cuando se articulan con un clima organizacional favorable y con elementos teóricos y prácticos que orientan la actuación de los diferentes actores educativos.

Las relaciones identificadas permiten comprender que el funcionamiento del modelo depende de la interacción continua entre sus componentes. Cada uno desempeña una función específica dentro de la dinámica institucional, pero su verdadero potencial se manifiesta cuando se integra con los demás, generando procesos de retroalimentación que fortalecen la capacidad de la institución para responder a la diversidad presente en el contexto escolar.

Relación entre la gestión institucional y el clima organizacional inclusivo

La primera relación estructural del modelo se establece entre la gestión institucional y el clima organizacional inclusivo. Los hallazgos evidenciaron que las decisiones adoptadas por los equipos directivos repercuten directamente en la calidad del ambiente institucional. Cuando la gestión promueve procesos de liderazgo participativo, planificación colaborativa, comunicación abierta y toma de decisiones compartida, se fortalecen las relaciones interpersonales,

aumenta la confianza entre los miembros de la comunidad educativa y se consolidan ambientes de trabajo caracterizados por la cooperación y el compromiso colectivo.

Al mismo tiempo, un clima organizacional inclusivo favorece el desarrollo de la gestión institucional, ya que facilita la coordinación de los procesos escolares, reduce los conflictos, fortalece el sentido de pertenencia y promueve la participación activa de docentes, estudiantes y familias. Esta relación es bidireccional: la gestión transforma el clima organizacional y, a su vez, un clima organizacional positivo fortalece la capacidad de la gestión para alcanzar sus propósitos.

Esta interpretación coincide con los planteamientos de Likert (1967)**,** quien sostiene que las prácticas de liderazgo condicionan el ambiente organizacional y el comportamiento de las personas dentro de la institución, así como con Schneider et al (2013)**,** quienes afirman que el clima organizacional influye en el compromiso, la cooperación y el desempeño colectivo.

Relación entre la gestión institucional y los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva

La segunda relación identificada vincula la gestión institucional con los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva. El análisis permitió comprender que las decisiones institucionales adquieren mayor efectividad cuando se sustentan en conocimientos sólidos sobre educación inclusiva, en el dominio de la normativa vigente y en procesos permanentes de formación profesional.

Los informantes destacaron la necesidad de que directivos y docentes actualicen continuamente sus conocimientos y desarrollen competencias que

les permitan responder de manera pertinente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Asimismo, señalaron que la gestión institucional debe promover espacios de capacitación, reflexión pedagógica y construcción colectiva de estrategias que fortalezcan la cultura institucional de atención a la diversidad.

En consecuencia, la gestión institucional no solo organiza recursos y coordina acciones, sino que también impulsa procesos de aprendizaje organizacional que favorecen la mejora continua de las prácticas educativas. Esta relación encuentra respaldo en Booth y Ainscow (2015)**,** quienes plantean que las políticas inclusivas deben traducirse en prácticas concretas mediante procesos permanentes de formación y reflexión institucional, así como en la UNESCO (2020)**,** que destaca la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para garantizar una educación inclusiva de calidad.

Relación entre el clima organizacional inclusivo y los elementos teóricos y prácticos

El análisis también evidenció una estrecha relación entre el clima organizacional inclusivo y los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva**.** Los datos permitieron identificar que un ambiente institucional caracterizado por la confianza, el respeto, la comunicación y el trabajo colaborativo facilita el intercambio de experiencias, la construcción colectiva del conocimiento y la apropiación de prácticas orientadas a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

De igual manera, el fortalecimiento de los conocimientos sobre inclusión y la participación activa de la comunidad educativa contribuyen a consolidar relaciones interpersonales más democráticas, procesos comunicativos más

efectivos y una cultura organizacional orientada hacia la cooperación y la corresponsabilidad.

Esta interacción evidencia que el conocimiento y el clima organizacional se fortalecen mutuamente: un ambiente favorable facilita el aprendizaje organizacional y, a su vez, una comunidad educativa mejor preparada contribuye a consolidar un clima institucional basado en el respeto por la diversidad, la participación y el compromiso colectivo.

Relación integradora de los componentes del modelo

La integración de las relaciones descritas permitió comprender que el modelo funciona como un sistema organizacional en permanente interacción. La gestión institucional orienta y coordina los procesos estratégicos; el clima organizacional inclusivo crea las condiciones humanas y organizacionales necesarias para su desarrollo; y los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva proporcionan los fundamentos conceptuales, metodológicos y operativos que orientan la acción institucional.

Estas relaciones no se desarrollan de forma secuencial, sino simultánea. Las decisiones institucionales fortalecen el clima organizacional y promueven procesos de formación; el clima organizacional favorece la comunicación, la participación y el aprendizaje colectivo; y los conocimientos adquiridos retroalimentan continuamente la gestión institucional, permitiendo ajustar estrategias, redefinir procesos y mejorar la capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

En este sentido, la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales no depende de la acción aislada de uno de los componentes del modelo, sino de la articulación permanente entre todos ellos.

Es precisamente esta interacción la que explica el fenómeno investigado y constituye el principal aporte teórico de la presente investigación.

La gestión institucional se consolida como el eje articulador del modelo; el clima organizacional inclusivo actúa como condición estructural que favorece su desarrollo; y los elementos teóricos y prácticos proporcionan el soporte que hace posible la implementación de acciones institucionales pertinentes, sostenibles y coherentes con los principios de la educación inclusiva.

Operatividad del modelo teórico

La operatividad del modelo teórico representa la forma en que sus componentes interactúan de manera dinámica y articulada para fortalecer la gestión institucional orientada a la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva, el modelo no constituye una secuencia rígida de actividades ni una propuesta prescriptiva de aplicación obligatoria; por el contrario, se concibe como un sistema organizacional flexible que orienta la toma de decisiones, la coordinación de procesos y la construcción de respuestas institucionales contextualizadas, acordes con las características y necesidades de cada institución educativa.

Su funcionamiento parte del reconocimiento de que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales requiere una gestión institucional capaz de integrar los aspectos administrativos, pedagógicos, organizacionales y comunitarios dentro de una visión compartida de la educación inclusiva.

Por lo tanto, la operatividad del modelo se fundamenta en la interacción permanente entre sus tres categorías axiales: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo y elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva.

El primer momento de la operatividad corresponde a la gestión institucional, la cual actúa como eje articulador de todos los procesos organizacionales. En esta fase, el equipo directivo orienta la planificación institucional, revisa la coherencia entre la misión, la visión, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las políticas internas, identifica las necesidades educativas presentes en la institución y establece prioridades para su atención. Asimismo, promueve la organización de recursos humanos, materiales y pedagógicos, coordina el trabajo de los diferentes equipos institucionales y define mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan valorar el desarrollo de las acciones implementadas.

Esta gestión no se limita al cumplimiento de funciones administrativas, sino que incorpora procesos permanentes de liderazgo pedagógico, toma de decisiones participativa y construcción colectiva de estrategias orientadas a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. De esta manera, la gestión institucional se convierte en el elemento que orienta la actuación de todos los actores educativos y da sentido a las acciones desarrolladas dentro de la organización escolar.

El segundo momento operativo se relaciona con la consolidación de un clima organizacional inclusivo que favorezca la implementación de las decisiones institucionales. Los hallazgos evidenciaron que las estrategias de gestión alcanzan mayores niveles de efectividad cuando se desarrollan en ambientes caracterizados por relaciones interpersonales basadas en el

respeto, la confianza y la cooperación, así como por procesos de comunicación abiertos, horizontales y permanentes.

En esta fase, el modelo promueve la construcción de espacios de diálogo entre directivos, docentes, estudiantes, familias y demás actores de la comunidad educativa, fortaleciendo la participación colectiva en los procesos institucionales. La comunicación fluida facilita la circulación de la información, mejora la coordinación de las actividades y favorece la resolución colaborativa de las situaciones que puedan afectar la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Asimismo, el fortalecimiento de las relaciones humanas incrementa el sentido de pertenencia institucional y consolida una cultura organizacional orientada hacia la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.

El tercer momento operativo corresponde a la incorporación de los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva**,** los cuales proporcionan el soporte conceptual y metodológico necesario para materializar las decisiones institucionales. Este componente implica el fortalecimiento permanente de las competencias profesionales de directivos y docentes mediante procesos de formación continua, actualización sobre la normativa vigente, reflexión pedagógica y apropiación de estrategias de atención a la diversidad.

De igual manera, el modelo promueve la participación activa de las familias, el establecimiento de redes de apoyo con instituciones externas y la articulación con organismos especializados que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta interacción amplía las capacidades institucionales para responder a

situaciones específicas, favoreciendo una atención educativa más pertinente, contextualizada e interdisciplinaria.

La operatividad del modelo no finaliza con la implementación de estas acciones. Por el contrario, incorpora un proceso continuo de seguimiento, reflexión y retroalimentación mediante el cual la institución analiza los resultados obtenidos, identifica fortalezas y oportunidades de mejora, ajusta sus estrategias y redefine sus procesos de gestión cuando las condiciones del contexto así lo requieren. Esta dinámica convierte al modelo en una herramienta flexible y evolutiva, capaz de adaptarse a las transformaciones institucionales y a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la retroalimentación constituye un elemento transversal de la operatividad del modelo. La información generada durante el seguimiento de las acciones desarrolladas vuelve al proceso de gestión institucional, permitiendo que las decisiones futuras se fundamenten en la experiencia acumulada, en la evaluación permanente y en el aprendizaje organizacional. Este proceso fortalece la mejora continua y favorece la consolidación de una cultura institucional comprometida con la inclusión y la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

No obstante, la operatividad del modelo puede comprenderse como un ciclo permanente de planificación, implementación, seguimiento, evaluación y mejora continua. La gestión institucional organiza y orienta las acciones; el clima organizacional crea las condiciones necesarias para su desarrollo; los elementos teóricos y prácticos proporcionan los recursos conceptuales y metodológicos para su ejecución; y la retroalimentación permite perfeccionar continuamente los procesos institucionales.

La interacción constante de estos componentes fortalece la capacidad organizacional para responder a la diversidad presente en las instituciones educativas y favorece la construcción de entornos escolares más participativos, colaborativos e inclusivos.

El funcionamiento del modelo no pretende ofrecer soluciones universales aplicables de manera uniforme a todas las instituciones educativas. Su propósito consiste en proporcionar un referente conceptual y organizacional que pueda ser contextualizado según las características, recursos y necesidades de cada institución.

En este sentido, la flexibilidad constituye una de sus principales fortalezas, ya que permite adaptar las estrategias de gestión sin perder de vista el propósito central de garantizar una atención educativa efectiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este orden de ideas, la operatividad del modelo evidencia que la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales es el resultado de un proceso institucional integrado y no de acciones aisladas. Su eficacia depende de la articulación entre el liderazgo institucional, un clima organizacional favorable, la formación permanente de los actores educativos, la participación de las familias y la evaluación continua de las prácticas desarrolladas.

De esta manera, el modelo ofrece una ruta conceptual y organizacional para fortalecer la gestión institucional desde una perspectiva inclusiva, coherente con los hallazgos de la investigación y con los fundamentos de la Teoría Fundamentada.

Tabla 17. Articulación funcional de los componentes del modelo teórico

Componente	**Acciones principales**	**Actores involucrados**	**Resultados esperados**
Gestión institucional	Planificación, organización, liderazgo, seguimiento y evaluación	Directivos, coordinadores	Coherencia institucional y toma de decisiones orientada a la atención de las necesidades educativas especiales
Clima organizacional inclusivo	Comunicación, trabajo colaborativo, resolución de conflictos y participación	Directivos, docentes, estudiantes y familias	Ambientes de confianza, cooperación y corresponsabilidad
Elementos teóricos y prácticos	Formación continua, aplicación de la normativa, redes de apoyo y participación comunitaria	Comunidad educativa y entidades externas	Fortalecimiento de las capacidades institucionales para la atención educativa inclusiva
Retroalimentación y mejora continua	Evaluación, reflexión institucional y ajuste de estrategias	Todos los actores educativos	Optimización permanente de la gestión institucional y de la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales

Nota Elaboración propia.

Adicionalmente, la operatividad del modelo se traduce en un proceso progresivo organizado en cinco fases secuenciales: socialización y sensibilización, diagnóstico institucional, planificación estratégica, ejecución del modelo y seguimiento con mejora continua. Estas fases permiten llevar la interacción entre las tres categorías axiales descrita anteriormente —inclusión institucional, clima organizacional inclusivo, y elementos teóricos y prácticos de la inclusión— del plano conceptual al plano de la implementación institucional, y se retoman con mayor detalle en las consideraciones finales de esta investigación.

MOMENTO VI

Consideraciones finales

La culminación de la investigación titulada Modelo de gestión directiva inclusiva fundamentado en la teoría del clima organizacional en instituciones educativas de bachillerato en Colombia, representa un momento de cierre analítico y reflexivo de especial relevancia, en tanto permite integrar los hallazgos empíricos, las construcciones teóricas emergentes y las implicaciones prácticas derivadas del estudio. Este capítulo no se limita a resumir resultados, sino que constituye un espacio de valoración crítica, proyección académica y resignificación del proceso investigativo desarrollado.

La investigación tuvo como propósito inicial identificar las categorías y los elementos emergentes que respaldan la elaboración de un modelo teórico de gestión directiva inclusiva, empleando la perspectiva administrativa de la teoría del clima organizacional. Este propósito sirvió como hilo conductor durante todo el proceso metodológico, posibilitando la articulación de la experiencia vivida por los actores educativos con sólidos referentes teóricos y progresando hacia una comprensión profunda de la gestión directiva como un fenómeno ético, relacional y organizacional (Schneider et al., 2013 como se citó en Miskel, 2015).

Durante este proceso de investigación, se develó que la inclusión educativa va más allá de la implementación formal de políticas o la adecuación normativa; en esencia, se establece en el conjunto de relaciones interpersonales, las prácticas comunicativas, los estilos de liderazgo y las percepciones compartidas que dan forma al clima organizacional. Los hallazgos permitieron interpretar que la inclusión se construye a diario, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015) y Ainscow (2020), a través de decisiones

gerenciales que tienen el potencial de reforzar o debilitar la equidad, la participación y el sentido de pertenencia de los participantes institucionales.

Este análisis, llevado a cabo en escuelas de bachillerato, permitió comprender la gestión directiva desde una perspectiva situada, considerando las tensiones que surgen entre lo que se dice institucionalmente y lo que sucede a diario. Según Bolívar (2012) y también Leithwood y Louis (2012), el clima inclusivo en una organización no es algo que surja por sí mismo, sino que se origina a partir de procesos deliberados de liderazgo participativo, justicia organizacional y comunicación horizontal. Los testimonios de las familias, los directivos y los profesionales de apoyo evidencian esta idea.

Los descubrimientos logrados hicieron posible fortalecer un grupo de conclusiones esenciales que brindan una perspectiva clara acerca de la gestión directiva inclusiva. Para empezar, se interpretó que la inclusión a nivel institucional necesita que haya consistencia entre la misión, la visión, el PEI y las prácticas de gestión para que los principios inclusivos se conviertan en acciones específicas y sostenibles.

En segundo lugar, se evidenció que el clima organizacional actúa como una condición estructural con la habilidad de fomentar o limitar la inclusión, especialmente a través de la calidad en las relaciones, la fluidez comunicativa y la percepción de igualdad y respeto.

Consecuentemente, se develó que es necesario el conocimiento normativo y conceptual de la inclusión, pero no es suficiente si no se acompaña con procesos críticos de apropiación y aplicación en contextos específicos.

Para aprovechar las fortalezas identificadas y enfrentar los problemas detectados, es esencial fortalecer los espacios de reflexión colectiva, la

formación continua de los líderes en liderazgo inclusivo y la creación de redes de soporte entre entidades.

Estos pasos permiten afrontar los desafíos que plantea la diversidad estudiantil y avanzar hacia métodos más alineados con los principios de justicia social y equidad educativa (UNESCO, 2017).

Además, para progresar más allá de una inclusión solo de palabra, es necesario pasar a una dirección transformadora que pueda influir en la cultura organizacional y fomentar procesos participativos auténticos en los que las familias y los alumnos sean considerados como agentes legítimos en el proceso de tomar decisiones. En esta dirección, el modelo teórico sugerido brinda un marco integral que guía la acción directiva a partir de una lógica humana y sistémica.

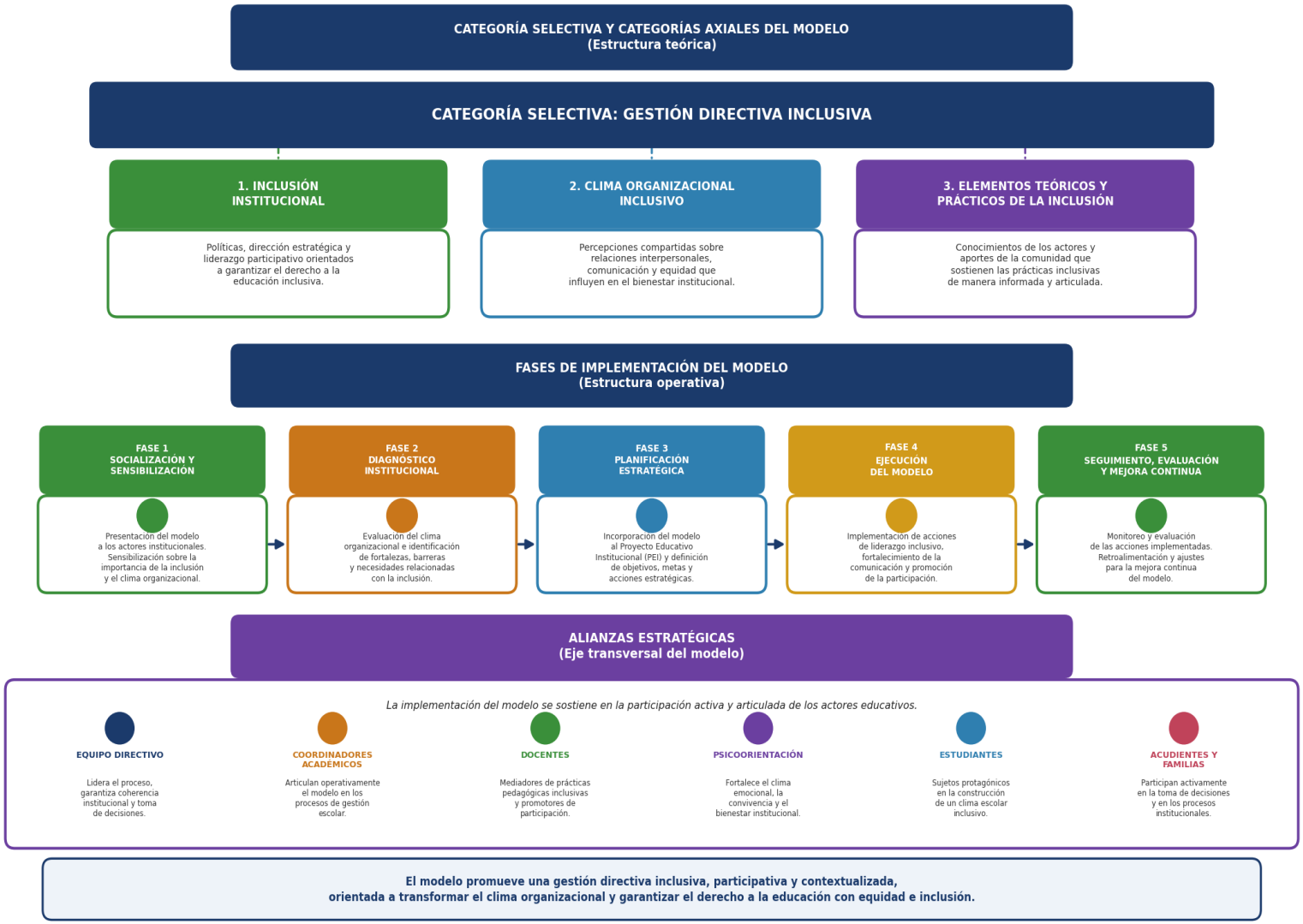
El modelo puede utilizarse para procesos de autoevaluación, planificación estratégica y mejora continua con el objetivo de aumentar el impacto institucional. Esto permite que las instituciones educativas examinen críticamente su clima organizacional y redefinan sus prácticas de gestión desde un enfoque inclusivo. Su naturaleza flexible y contextualizada ayuda a que se adapte a variadas circunstancias educativas, manteniendo la coherencia teórica y el rigor conceptual.

Por lo tanto, el modelo de gestión directiva inclusiva se construye a partir del análisis interpretativo de las categorías emergentes derivadas del trabajo de campo, mediante el uso de la teoría fundamentada y el método comparativo constante, lo cual permitió identificar dimensiones estructurales relacionadas con el liderazgo directivo, el clima organizacional, la comunicación institucional y la participación de los actores educativos.

Su implementación se estructura en un proceso progresivo organizado en fases: una primera fase de socialización y sensibilización del modelo con los actores institucionales; una segunda fase de diagnóstico del clima organizacional; una tercera fase de planificación estratégica articulada al Proyecto Educativo Institucional (PEI); una cuarta fase de ejecución mediante acciones de liderazgo inclusivo y fortalecimiento de la participación; y una quinta fase de seguimiento, evaluación y mejora continua.

Este proceso se sustenta en alianzas estratégicas entre el equipo directivo, coordinadores, psicoorientadores, docentes, estudiantes y acudientes, quienes participan de manera articulada en la consolidación de prácticas institucionales inclusivas. En este sentido, el modelo trasciende su carácter conceptual y se constituye en una herramienta operativa para la autoevaluación, la planificación estratégica y la transformación del clima organizacional desde un enfoque inclusivo y participativo.

Se recomienda que, para poner en práctica el modelo, se incorpore de forma paulatina en los procedimientos de gestión escolar, vinculándolo a los planes de mejora institucional y a las tácticas de capacitación directiva. Por lo tanto, el modelo no es visto como un producto finalizado, sino como una construcción dinámica que puede perfeccionarse a partir de nuevas vivencias investigativas y métodos pedagógicos.


CATEGORÍA SELECTIVA Y CATEGORÍAS AXIALES DEL MODELO
(Estructura teórica)
CATEGORÍA SELECTIVA: GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA
1. INCLUSIÓN INSTITUCIONAL
Políticas, dirección estratégica y liderazgo participativo orientados a garantizar el derecho a la educación inclusiva.
2. CLIMA ORGANIZACIONAL INCLUSIVO
Percepciones compartidas sobre relaciones interpersonales, comunicación y equidad que influyen en el bienestar institucional.
3. ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA INCLUSIÓN
Conocimientos de los actores y aportes de la comunidad que sostienen las prácticas inclusivas de manera informada y articulada.
FASES DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO
(Estructura operativa)
FASE 1 SOCIALIZACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN
Presentación del modelo a los actores institucionales. Sensibilización sobre la importancia de la inclusión y el clima organizacional.
FASE 2 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
Evaluación del clima organizacional e identificación de fortalezas, barreras y necesidades relacionadas con la inclusión.
FASE 3 PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Incorporación del modelo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y definición de objetivos, metas y acciones estratégicas.
FASE 4 EJECUCIÓN DEL MODELO
Implementación de acciones de liderazgo inclusivo, fortalecimiento de la comunicación y promoción de la participación.
FASE 5 SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA
Monitoreo y evaluación de las acciones implementadas. Retroalimentación y ajustes para la mejora continua del modelo.
ALIANZAS ESTRATÉGICAS
(Eje transversal del modelo)
La implementación del modelo se sostiene en la participación activa y articulada de los actores educativos.
EQUIPO DIRECTIVO
Lidera el proceso, garantiza coherencia institucional y toma de decisiones.
COORDINADORES ACADÉMICOS
Articulan operativamente el modelo en los procesos de gestión escolar.
DOCENTES
Mediadores de prácticas pedagógicas inclusivas y promotores de participación.
PSICOORIENTACIÓN
Fortalece el clima emocional, la convivencia y el bienestar institucional.
ESTUDIANTES
Sujetos protagónicos en la construcción de un clima escolar inclusivo.
ACUDIENTES Y FAMILIAS
Participan activamente en la toma de decisiones y en los procesos institucionales.
El modelo promueve una gestión directiva inclusiva, participativa y contextualizada,
orientada a transformar el clima organizacional y garantizar el derecho a la educación con equidad e inclusión.

El diagrama representa la estructura integral del modelo de gestión directiva inclusiva construido a partir de la teoría del clima organizacional y los hallazgos emergentes del proceso investigativo. Su organización responde a una lógica sistémica que articula tres componentes fundamentales: las dimensiones teóricas del modelo, las fases operativas de implementación y las alianzas estratégicas entre actores educativos.

En primer lugar, se identifican las dimensiones estructurales del modelo, las cuales constituyen su base conceptual. Estas incluyen las tres categorías axiales integradas en la categoría selectiva Gestión Directiva Inclusiva: inclusión institucional, clima organizacional inclusivo, y los elementos teóricos y prácticos para la atención educativa inclusiva. Dichas dimensiones permiten comprender la gestión directiva como un fenómeno relacional, dinámico y orientado a la construcción de una cultura institucional inclusiva, en coherencia con los planteamientos de la teoría del clima organizacional.

En segundo lugar, el diagrama presenta las fases de implementación del modelo, las cuales traducen la estructura teórica en acciones operativas secuenciales. Estas fases comprenden la socialización y sensibilización, el diagnóstico institucional, la planificación estratégica, la ejecución del modelo y el seguimiento con mejora continua. Este proceso progresivo garantiza la viabilidad del modelo dentro de la dinámica escolar, facilitando su integración en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los procesos de gestión escolar.

Por otra parte, se incorporan las alianzas estratégicas como eje transversal, evidenciando la participación articulada de los actores institucionales: equipo directivo, coordinadores, docentes, psicoorientadores, estudiantes y acudientes. Este componente resalta el carácter colaborativo del

modelo, en el cual la gestión inclusiva se construye de manera colectiva y no jerárquica, fortaleciendo la corresponsabilidad en la toma de decisiones.

Además de las recomendaciones orientadas a la implementación del modelo, esta investigación permite formular las siguientes recomendaciones derivadas directamente de sus hallazgos: a las instituciones educativas de bachillerato del distrito de Santa Marta, fortalecer los canales de comunicación entre coordinadores, psicoorientadores y familias identificados como debilidad recurrente en los discursos de los informantes; a las secretarías de educación territoriales, considerar la incorporación de lineamientos explícitos sobre clima organizacional inclusivo en los procesos de evaluación institucional; y a futuras investigaciones, ampliar el diseño muestral incorporando directamente a rectores, docentes de aula y estudiantes, así como profundizar en las dimensiones de diversidad cultural y de género que este estudio no logró desarrollar con la misma densidad que la dimensión de discapacidad y necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS

Agudelo, A., Duarte, N. y Hernández, L. (2024). Aportes a la gestión directiva para el mejoramiento de la educación inclusiva en la Institución Educativa Técnica Simón Bolívar de la ciudad de Ibagué. (Trabajo de especialización, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia). https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/f24bddb8-70f4-41fb-9144-04d7e9dbe3b3/content

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Routledge.

Ainscow, M. (2020). Struggling for equity in education: The legacy of Salamanca. Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Ainscow, M., y Booth, T. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.

Ainscow, M., y Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects, 38*(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Ainscow, M., y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401–416.

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (5a ed.). Editorial Episteme.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.

Arnaiz, P. (2019). Escuelas para todos: La educación inclusiva en tiempos de cambio. Ediciones Pirámide.

Arnaiz, P. (2019). Escuelas para todos: Un reto, una oportunidad. Narcea.

Arteaga, E. J. (2025). *Gestión directiva y clima organizacional en instituciones educativas públicas del Rímac y Los Olivos, 2025*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). https://hdl.handle.net/20.500.12692/170892

Awais, C. (2017). La estigmatización del otro en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Scientific, 3*(8), 273–289. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.14.273-289

Barragán, R. et al. (2003). Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación. Fundación PIEB.

Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (2019). *Principles of Biomedical Ethics* (8.ª ed.). Oxford University Press.

Bennis, W. (1969). *Organization development: Its nature, origins, and prospects*. Addison-Wesley.

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación para administración y economía. Pearson Educación.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bolívar, A. (2012). *Dirección y liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Aljibe.

Bolívar, A. (2012). *Liderazgo educativo y desarrollo organizativo*. Aljibe.

Bolívar, A. (2012). *Liderazgo educativo y mejora de la escuela*. Aljibe.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y FUHEM.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brescia, M., Mattos, S., Porto, V., Redes, M., & Wschebor, M. (2021). Estigma y enfermedad mental: Intervención en estudiantes de Medicina. *Revista Médica del Uruguay, 37*(1). https://doi.org/10.29193/rmu.37.1.3

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Brunet, L. (2006). El clima de trabajo en las organizaciones. Narcea.

Brunet, L. (2011). *El clima de trabajo en las organizaciones*. Trillas.

Bryson, J. M. (2018). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement (5th ed.). Jossey-Bass.

Buitrago, J., Martínez, J. y Romero, L. (2018). Competencias de los directivos docentes para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones escolares inteligentes. Revista Clío América, 12(24), 157-171. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7217639

Bustos, J., Miranda, L., & Peralta, R. (2004). Cultura organizacional y desempeño institucional. Citado en Molina, J. (s.f.). *Clima y cultura organizacional*. Editorial Académica Española.

Bustos, J., Miranda, L., y Peralta, R. (2004). Cultura organizacional y desempeño institucional. En J. Molina (s.f.), *Clima y cultura organizacional*. Editorial Académica Española.

Caracol Radio. (2023). Santa Marta es la sexta capital más pobre de Colombia según informe del DANE. Caracol Radio. Recuperado de https://caracol.com.co/2023/09/23/santa-marta-es-la-sexta-capital-mas-pobre-de-colombia-segun-informe-del-dane/

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2.ª ed.). Sage Publications.

Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. y Ruiz-Chaves, W. (2023). Gestión educativa para la inclusión: Perfil personal y profesional de las personas directoras de

escuelas primarias en Costa Rica. Revista Electrónica Educare, 27(3), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17435

Chiang, M., Vega, M. C., Martín, M. J., Rodrigo, M. J. M., y Partido, A. N. (2010). Clima organizacional y liderazgo. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 26(2), 95–107.

Chiang, M., Vega, M., Martín, M., Rodrigo, M. y Partido, A. (2010). Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral (Vol. 2). Universidad Pontificia Comillas.

Chiavenato, I. (2001). *Administración de recursos humanos* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2017). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones* (10.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Coleman, H., & Unrau, Y. A. (2005). Analyzing qualitative data. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.), Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches. Oxford University Press.

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Diario Oficial No. 40.

Correa, L. y Martínez, S. (2023). La innovación administrativa y tecnológica como estrategia para enfrentar los retos actuales del mercado inmobiliario vertical en el municipio de San Pedro Garza García, N.L. Innovación Editorial Lagares de México, S.A. de C.V.

Decreto 0459 de 2024. (2024). Decreto sobre políticas públicas de inclusión y mejora del clima organizacional. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1421 de 2017. (2017). Decreto por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1421. (2017). Departamento Administrativo de la Función Pública. Recuperado de

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040

Decreto 366. (2009). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html

Decreto 3782 de 2007. (2007). Decreto sobre evaluación de la gestión directiva en instituciones educativas. Ministerio de Educación Nacional.

Delgadillo Ríos, C. (2024). Orientaciones pedagógicas para los docentes sobre educación inclusiva desde la realidad de los estudiantes con diversas condiciones de discapacidad en el contexto colombiano (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional.

Delgado, C. (1990). *Cultura organizacional y comportamiento humano*. Editorial Trillas.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review, 21*(3), 619–654. https://doi.org/10.5465/amr.1996.9702100310

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.ª ed.). SAGE.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Macmillan.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.

Dilthey, W. (2000). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Doorman, F. (1991). La metodología del diagnóstico en el enfoque "investigación adaptativa". IICA Biblioteca.

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Narcea.

Echeita, G. (2020). Inclusión y educación: Navegando entre dos mundos. Narcea.

Edgar Schein. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: Una visión dinámica*. Plaza & Janés.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2011). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3.ª ed.). Corwin Press.

Escobar, H. (2023). Santa Marta reactiva la economía con el turismo internacional de cruceros. Caracol Radio. Recuperado de https://caracol.com.co/2023/01/05/santa-marta-reactiva-la-economia-con-el-turismo-internacional-de-cruceros/

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. y Paré, M. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Editorial UOC.

Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of radical democratic education. *Educational Philosophy and Theory, 43*(3), 316–331.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6.ª ed.). Sage.

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? Scottish Educational Review, 47(1), 5–14.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2014). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2016). La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto. Ediciones Morata.

Fullan, M. (2020). Nuance: Why some leaders succeed and others fail. Corwin Press.

Galeano, M. (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad EAFIT.

Gamboa, J. L. (2021). Regulación de la ética de investigación en Colombia. Universidad de Los Andes.

García-Martínez, J. A., y Chen-Quesada, E. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva. Universidad Estatal a Distancia.

García-Martínez, J. y Chen-Quesada, E. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva. Revista Innovaciones Educativas, 26(41), 114-118. https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191

Global Education Monitoring Report Team y UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. UNESCO Publishing.

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones Pedagógicas, 15, 227–246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf

González-Romá, V., Peiró, J. M., & Tordera, N. (2019). A new look at organizational climate. *Frontiers in Psychology, 10*, 253.

Greenslade, J. y Jimmieson, N. (2011). Organizational factors impacting on patient satisfaction: a cross-sectional examination of service climate and linkages to nurses' effort and performance. International Journal of Nursing Studies, 48(10), 1188-1198. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.04.004

Guba, E. (1990). The paradigm dialog. Sage.

Guía para el mejoramiento institucional. (2008). Serie Guías Nº 34. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in practice (3.ª ed.). Routledge.

Handy, C. (1983). *Understanding organizations* (3rd ed.). Penguin Books.

Handy, Ch. (1983). *Understanding organizations* (3rd ed.). Penguin Books.

Harris, A., y Spillane, J. (2019). Distributed leadership through the looking glass. Management in Education, 33(2), 69–73. https://doi.org/10.1177/0892020619828414

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice (9.ª ed.). McGraw-Hill.

Hoy, W. K., y Miskel, C. G. (2015). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Idalberto Chiavenato. (2001). *Administración de recursos humanos* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(2), 77-94.

Iglesias Armenteros, A., Torres Esperón, J. y Mora Pérez, Y. (2019). Referentes teóricos que sustentan el clima organizacional: revisión integrativa. Medisur, 17(4), 562-569. Recuperado de https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4267

Jesús, B. (2016). Gestión estratégica del clima laboral. Editorial UNED.

Jesús, B. M. M. (2016). Clima laboral y gestión directiva: una aproximación conceptual. Revista de Estudios Organizacionales, 12(3), 1–12.

Katz, D., & Kahn, R. L. (2006). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3.ª ed., pp. 559-603). Sage.

La Humanidad, P. de C. de G. y de C.–M. C. (s. f.). Código de Nuremberg. Recuperado el 13 de noviembre de 2023 de https://oep.umh.es/files/2013/12/C%C3%B3digo_N%C3%BCremberg.pdf

La, P. E. Y. D. P., & De, P. (s. f.). Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación. Recuperado el 13 de

noviembre de 2023 de https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf

Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). Linking leadership to student learning. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201–227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper y Row.

Ley 115 de 1994. (1994). Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1618 de 2013. (2013). Ley sobre los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1620 de 2013. (2013). Ley por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Congreso de la República de Colombia.

Ley 715 de 2001. (2001). Ley sobre la distribución de recursos y financiación del sistema educativo. Congreso de la República de Colombia.

Ley General de Educación – Ley 115. (1994, febrero 8). [Transcripción en línea]. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. McGraw-Hill.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Litwin, G. H., y Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press.

Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. Acta Bioethica, 6(2), 321–334. Recuperado de

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2000000200010&script=sci_arttext

Martínez Miguélez, M. (2000). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas.

Martínez, J. y Quesada, E. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. Innovaciones Educativas, 26(41), 114-131.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología, 9(1), 123–146. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247

Maxwell, J. A. (2004). Qualitative research design: An interactive approach (1.ª ed.). Sage Publications.

Medina, K. E. (2020). *La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas de la Provincia de Córdoba, localidades de Sierras Chicas, en el período 2019–2020*. (Tesis de posgrado, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina). https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3807/1/TD_Medina.pdf

Méndez Álvarez, C. (2006). Clima organizacional en Colombia: El IMCOC. Un método de análisis para su intervención.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Currículo Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

Miranda Caldas, M. C. (2021). *Gestión directiva y su relación con el clima organizacional en la Institución Educativa 5003, Virgen de la Inmaculada Concepción, Callao – Cercado*. (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú).

https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/311dc97a-e672-4877-ba9e-5cb7e5ed9d6b/content

Montesinos, M. (1998). Administrar en enfermería, hoy. EDITUM.

Montessori, M. (1909). El método Montessori. Labor.

Morse, J. M. (2005). What is qualitative research? [Editorial]. Qualitative Health Research, 15(7), 859–860. https://doi.org/10.1177/1049732305279135

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 1–15.

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2008). Improving school leadership, volume 1: Policy and practice. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264044715-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s.f.). Recuperado el 19 de septiembre de 2023, de https://www.oecd.org/economy/surveys/Colombia-2019-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Estudios de la OCDE sobre educación en Colombia*. OCDE Publishing.

Padilla, A. (2023). El carnaval de antaño en Santa Marta. Recuperado de https://www.elinformador.com.co/index.php/sociales/54-entretenimiento/293392-el-carnaval-de-antano-en-santa-marta

Paz Maldonado, E. J. (2018). La ética en la investigación educativa. Revista de Ciencias Pedagógicas e Innovación, 6(1), 45–51.

https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/download/219/255/

Peña, M. (2014). Clima organizacional y su impacto en la productividad empresarial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 30*(2), 89–100.

Plan Decenal de Educación 2016-2026. (2016). Plan Decenal de Educación de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). (2018). [Página web en línea]. Disponible en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Quispe, H., Surichaqui, F., Surichaqui, M., Egoavil, E., Ticse, D. y Suarez, C. (2023). Clima organizacional y satisfacción laboral en trabajadores universitarios. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Quispe, J., Huamán, R., y Ramírez, P. (2023). Clima organizacional y desempeño laboral en instituciones educativas. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 35–52.

Ramírez Valbuena, W. (2020). La educación inclusiva en la Provincia de Márquez, Departamento de Boyacá – Colombia (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Robbins, S. P. (1987). *Comportamiento organizacional: Conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice Hall.

Robbins, S. P. (1996). *Comportamiento organizacional: Teoría y práctica*. Prentice Hall.

Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional* (10.ª ed.). Pearson Educación.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th ed.). Pearson.

Rousseau, J. (1821). Emilio, ó, de la educación (Vol. 1). Alban y Compañía.

Rousseau, J. J. (1821). Emilio, o De la educación. París.

Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers (3.ª ed.). Sage.

Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., Valencia, S. y Torres, C. (2014). Metodología de la investigación.

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: Una visión dinámica*. Plaza y Janés.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Schneider, B., Ehrhart, M. G. y Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology, 64*, 361–388. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Schutz, A. (1967). The phenomenology of the social world. Northwestern University Press.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. Routledge.

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. Jossey-Bass.

Stephen Robbins. (1987). *Comportamiento organizacional: Conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice Hall.

Stephen Robbins. (1996). *Comportamiento organizacional: Teoría y práctica*. Prentice Hall.

Stephen Robbins. (2004). *Comportamiento organizacional* (10.ª ed.). Pearson Educación.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados (4.ª ed.). Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones Paidós.

Thomas, R., Alfonso, E., Gabriela, G. y Pablo, V. (2018). OECD reviews of school resources: Colombia 2018. OECD Publishing.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2.ª ed.). ASCD.

Torrego, J. C. (2014). *La resolución de conflictos en las instituciones educativas*. Alianza Editorial.

UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). Liderazgo y educación: Liderar para la democracia — Informe regional 2025 de América Latina. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393489_spa

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54676/JJNK6989

UNESCO. (2020). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

UNESCO. (2024). Global education monitoring report, 2024/5: Leadership in education: Lead for learning. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406_eng

Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:
Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada
Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo
☐ Padre de familia
☐ Psicorientador
☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda con libertad, sinceridad y claridad, a partir de su experiencia como acudiente. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Preguntas

1. ¿**Cómo percibe el trato y la convivencia entre los estudiantes dentro de la institución educativa?**

En general, observo un trato respetuoso y una convivencia adecuada en la institución. Los estudiantes demuestran en su mayoría comportamientos civilizados y considerados con sus compañeros. Aunque a veces surgen pequeños desacuerdos propios de la edad, estos parecen ser manejados de manera constructiva por parte de los docentes. He notado que el ambiente general dentro de las aulas y espacios comunes refleja un compromiso por mantener relaciones sanas. Sin embargo, considero que estos aspectos de convivencia están directamente relacionados con la capacidad de la gestión directiva para establecer normas claras y un clima organizacional que promueva el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

2. ¿Ha observado situaciones de inclusión o exclusión hacia estudiantes con necesidades educativas especiales?

Definitivamente he presenciado ambas situaciones en la institución. He visto gestos muy valiosos de inclusión y apoyo entre compañeros, donde estudiantes que podrían tener diferentes características o capacidades reciben

el respaldo de sus pares. Estos momentos son gratificantes y evidencian una disposición natural hacia la solidaridad. Sin embargo, también he identificado a algunos estudiantes más aislados, que parecen no estar plenamente integrados en los grupos sociales o en las dinámicas escolares. Lo que esto muestra es que, aunque existen iniciativas positivas, aún hay aspectos por fortalecer en términos de inclusión. Creo que la gestión directiva tiene un papel fundamental en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades educativas especiales, sean verdaderamente incluidos y valorados dentro de la comunidad escolar.

3. ¿Qué tipo de relación mantiene con los docentes, directivos y otras familias de la institución?

Mantengo una relación cordial, respetuosa y comunicativa con la institución. Me siento bien recibido cuando acudo a las reuniones o cuando tengo la necesidad de comunicar alguna situación relacionada con mi acudido. Los docentes, en particular, se muestran abiertos al diálogo y muestran genuino interés en el progreso académico y personal del estudiante. Valoro especialmente esta disposición porque la comunicación fluida entre la familia y la institución es esencial para apoyar el proceso educativo. Considero que esta relación positiva contribuye a crear un ambiente colaborativo, aunque reconozco que la fortaleza de estos vínculos también depende de políticas y orientaciones claras desde la dirección de la institución que faciliten esta interacción continua.

4. ¿De qué manera considera que la comunidad educativa puede contribuir a fortalecer la inclusión?

Creo que la comunidad puede aportar significativamente a través de varios caminos. En primer lugar, participando activamente en las iniciativas y

programas que propone la institución, demostrando así que la inclusión es un compromiso compartido. Además, es fundamental promover el respeto no solo en los discursos sino en las acciones cotidianas, modelando comportamientos inclusivos dentro y fuera de la institución. También considero importante apoyar las actividades escolares que explícitamente busquen integrar a todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Las familias, como parte de la comunidad, podemos fortalecer desde casa los valores de aceptación y valoración de la diversidad. Esto requiere que la institución, a través de su gestión directiva, nos convoque y nos oriente sobre cómo podemos contribuir efectivamente a estos objetivos de inclusión.

5. ¿Qué recomendaciones propondría para mejorar la inclusión y la convivencia escolar?

Tengo varias recomendaciones que considero importantes. Primero, es necesario crear más espacios específicamente diseñados para la integración y la convivencia, donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, puedan participar de manera significativa. Segundo, mantener una comunicación abierta y continua con las familias es esencial; esto incluye informarnos sobre los programas de inclusión y cómo podemos apoyar desde casa. Tercero, reforzar estrategias pedagógicas y organizacionales que garanticen que ningún estudiante se quede por fuera de los procesos educativos. Cuarto, considero que la dirección debe proporcionar orientación clara y recursos adecuados para que docentes y personal administrativo puedan implementar efectivamente políticas inclusivas. Finalmente, creo que es fundamental evaluar regularmente cómo está funcionando la inclusión en la institución y realizar ajustes según los resultados, involucrando la voz de las familias y la comunidad en este proceso de mejora continua.

Anexo 2. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:
Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada
Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo
☐ Padre de familia
☐ Psicorientador
☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda con libertad, sinceridad y claridad, a partir de su experiencia como acudiente. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Preguntas

1. **¿Cómo percibe el trato y la convivencia entre los estudiantes dentro de la institución educativa?**

Bueno, en general lo veo normal. Los muchachos se llevan bien, digamos que como en cualquier colegio de adolescentes. Pero yo, siendo sincera, no dejo de observar todo el tiempo porque tengo que estar pendiente de cómo tratan a mi hijo. Entonces no sé si es paranoia mía de madre o si de verdad hay algo más allá de lo que se ve en la superficie. Mi hijo tiene 16 años y está en noveno grado, y aunque la mayoría de sus compañeros lo saludan y conviven con él, a veces siento que hay una cierta distancia, como si algunos estudiantes no terminaran de aceptarlo completamente por su condición. Es difícil para una madre ver a su hijo moviéndose en un espacio donde, aunque aparentemente todo es normal, uno siente esa inquietud de si realmente está siendo plenamente incluido o simplemente tolerado.

2. ¿Ha observado situaciones de inclusión o exclusión hacia estudiantes con necesidades educativas especiales?

Sí, he visto de todo. Al principio, cuando mi hijo entró a la institución, yo notaba poca aceptación de los docentes. Me llamaban mucho la atención por el comportamiento de Mi hijo, siempre había algo: que por qué se paraba de la silla, que por qué hacía preguntas fuera de lugar, que por qué su letra no era perfecta. Al principio no entendía bien porque pensé que era injusto, pero

luego me imagino que era por su condición, que los docentes tal vez no estaban preparados para entender sus necesidades educativas especiales. Con el tiempo, he visto cambios, pero esos cambios han sido lentos. He presenciado momentos en los que Mi hijo ha sido excluido de actividades grupales o cuando algún compañero lo evita, y eso duele, duele mucho. Pero también he visto compañeros que lo defienden, que lo incluyen, que lo tratan con naturalidad. Lo que quiero es que la institución reconozca que estos muchachos con necesidades especiales requieren de una gestión directiva fuerte que garantice que todos los docentes estén alineados en proporcionar un ambiente verdaderamente inclusivo.

3. **¿Qué tipo de relación mantiene con los docentes, directivos y otras familias de la institución?**

La normal, asisto siempre que me llaman. Pero eso es precisamente lo que me preocupa. Como madre soltera, tengo que estar pendiente del trabajo, de sacar a Mi hijo adelante, de pagar los gastos del colegio. Entonces cuando me llaman es porque algo pasó o porque hay una situación que resolver. Raramente me llaman para decirme algo positivo, ¿vea? Las conversaciones con los docentes son principalmente para reportar comportamientos que consideran inapropiados. Con la dirección, la relación es un poco distante. He solicitado en varias ocasiones que se realice un acompañamiento más cercano, que hablen con los docentes sobre cómo trabajar las necesidades de Mi hijo, pero siento que mis llamadas se quedan en el aire. Siento que falta una conexión real, una verdadera alianza familia-institución que permita que Mi hijo sea comprendido no solo como un estudiante problemático, sino como un adolescente que tiene necesidades educativas especiales que pueden ser atendidas de manera positiva.

4. ¿De qué manera considera que la comunidad educativa puede contribuir a fortalecer la inclusión?

Es un tema que hay que trabajarlo mucho, mucho de verdad. No es solo cosa de la institución. Yo como madre tengo que estar ahí apoyando, conversando con Mi hijo, ayudándole a entender cómo desenvolverse en estos espacios. Las familias de los otros estudiantes también tienen responsabilidad. Creo que si la dirección organizara espacios donde se hable sobre la diversidad, sobre las necesidades educativas especiales, donde se humanice la situación de estudiantes como Mi hijo, muchas cosas cambiarían. Acá en Santa Marta, como en cualquier parte, los prejuicios son fuertes. La gente a veces discrimina sin ni siquiera darse cuenta. Si la institución promoviera actividades donde todos estuviéramos involucrados—familias, estudiantes, docentes—pudiendo compartir experiencias y aprender juntos sobre aceptación, creo que eso marcaría una diferencia real. La comunidad necesita ser convocada, necesita ser educada y orientada sobre qué significa realmente inclusión.

5. ¿Qué recomendaciones propondría para mejorar la inclusión y la convivencia escolar?

La aceptación es compleja, pero si se trabaja se avanza, eso es lo que creo. Primero, la dirección tiene que tomar cartas en el asunto. Necesitamos que se invierta en capacitación para los docentes sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. No es suficiente simplemente dejarlos en el aula; hay que prepararlos pedagógicamente para que estos muchachos puedan aprender de verdad. Segundo, quiero que exista una comunicación real con las familias. No solo llamadas para quejas, sino diálogos donde se reconozca el progreso, donde se elaboren planes conjuntos para apoyar a nuestros hijos. Tercero, considero que se deben crear espacios específicos donde se visibilicen y se valoren las capacidades de estudiantes como Mi hijo,

no solo sus dificultades. Cuarto, la institución debe implementar protocolos claros para prevenir y atender situaciones de exclusión o discriminación. Y finalmente, les pediría que evaluaran cómo está realmente funcionando la inclusión desde la perspectiva de nosotros, las familias, porque nosotros vivimos la realidad todos los días. Queremos que Mi hijo sienta que pertenece a esa institución, que sus profesores crean en él, y que sus compañeros lo vean como un igual.

Anexo 3. Instrumentos entrevista dirigida a acudiente 3

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:
Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada
Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo
☐ Padre de familia
☐ Psicorientador
☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda con libertad, sinceridad y claridad, a partir de su experiencia como acudiente. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Preguntas

1. ¿Cómo percibe el trato y la convivencia entre estudiantes?

Honestamente, la convivencia allá es difícil. Muy difícil. Mi hijo me dice todos los días que no quiere ir al colegio porque le duele el pecho, porque está ansioso. Yo lo veo llorar, y eso me parte el alma como padre. Veo que los muchachos que son como los demás, que no tienen nada diferente, se llevan bien, juegan juntos, forman sus grupos. Pero mi hijo, por su condición, por tener déficit de atención y estar en el espectro autista, parece que no cabe en esos grupos. Lo rechazan sin pensarlo. A veces se ríen de él cuando intenta participar o cuando hace algo que para él es normal pero que los otros no entienden. Acá en el barrio Chimila, la gente es directa, trabajadora, pero también poco tolerante con lo que es diferente. Y eso que ven en la casa, en la calle, lo llevan los muchachos al colegio. Entonces la convivencia para un niño como el mío es como estar en una guerra todos los días. No hay espacio para él.

2. ¿Ha observado situaciones de inclusión o exclusión?

Exclusión, principalmente exclusión. Mucha exclusión. Mi hijo repitió el año pasado, ¿vea?, porque no logró los aprendizajes. Eso ya es una marca en él. Todos saben que repitió, y eso lo hace aún más vulnerable. He visto cómo lo dejan por fuera de los trabajos en grupo. Los docentes dicen que es porque él

no sigue instrucciones, pero la verdad es que no le explican de la forma en que él entiende. Es como si esperaran que él se adaptara al sistema, en lugar de que el sistema se adaptara a él. He estado en varias reuniones en el colegio y he notado que los docentes hablan de él como si fuera un problema de comportamiento y no como un muchacho que tiene necesidades educativas especiales que pueden ser atendidas de manera diferente. No existe un PIAR, no hay un plan individualizado. Simplemente lo dejan ahí, en la clase, sin el apoyo que necesita. Y lo más triste es que veo cómo eso afecta su autoestima. El otro día me preguntó si era verdad que era "tonto", que si por eso los profesores lo trataban así.

3. ¿Qué relación mantiene con docentes, directivos o familias?

La relación es muy superficial. Voy al colegio cuando me llaman, que es casi siempre por algo que supuestamente mi hijo hizo mal. Pero casi nunca es un diálogo, ¿vea? Es más bien una reprimenda. Me dicen que mi hijo no se concentra, que distrae a los demás, que no obedece. Yo intento explicarles que eso es por su condición, que él no lo hace a propósito, pero siento que no me escuchan. Con la dirección es peor. He solicitado varias veces que se reúnan conmigo para hablar sobre cómo apoyar a mi hijo, para preguntarles qué pueden hacer diferente, pero siempre me dicen que están ocupados, que en el próximo mes. Mientras tanto, mi hijo sigue sufriendo. A veces pienso que para la institución es más fácil etiquetarlo como problema que hacer el trabajo de entender qué necesita realmente. Con las otras familias, la verdad, hay poco contacto. Creo que hay discriminación hacia nosotros por vivir en el barrio Chimila, por ser estrato 2. Siento que los docentes y directivos piensan que los papás de acá no estamos interesados en la educación de nuestros hijos, pero eso no es verdad. Yo trabajo duro, me sacrifico, y lo que más quiero es que mi hijo tenga oportunidades.

4. ¿Cómo puede aportar la comunidad a la inclusión?

Nosotros, como comunidad del barrio, queremos aportar, pero necesitamos que alguien nos enseñe cómo. La verdad es que muchos de nosotros no sabemos qué es realmente la inclusión. Sabemos que nuestros hijos son diferentes, que tienen necesidades, pero no sabemos cómo apoyarlos en ese contexto escolar. Si el colegio hiciera talleres, espacios donde nos explicaran sobre el déficit de atención, sobre el espectro autista, sobre cómo entender y apoyar a estos muchachos, yo iría. Iría con gusto. Y tal vez otros papás también. Pero eso requiere que la dirección convoque, que invierta tiempo, que demuestre que realmente le interesa. Acá en Chimila, la gente es unida, cuando hay un problema todos nos ayudamos. Ese valor comunitario podría usarse para apoyar a los estudiantes como mi hijo, pero necesita liderazgo desde la institución. Los docentes también podrían hacer mucho si se organizaran, si hablaran con los estudiantes sobre la diversidad, si enseñaran a sus compañeros a entender y aceptar al que es diferente.

5. ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer la inclusión?

Lo primero que le pediría a la dirección es que se tomen en serio la inclusión. No es algo que se hace de vez en cuando, es un compromiso constante. Necesito que exista un PIAR real para mi hijo, un plan que sea evaluado constantemente, donde se reconozca lo que él sí puede hacer. Segundo, los docentes necesitan capacitación real sobre cómo trabajar con estudiantes que tienen déficit de atención y espectro autista. No es malo que mi hijo sea así, solo necesita que lo entiendan y le enseñen de la manera que él pueda aprender. Tercero, quiero que haya consecuencias claras para el bullying, para la discriminación. Si un estudiante rechaza o agrede a mi hijo, tiene que haber un protocolo que se cumpla. Cuarto, pídanle a las familias que participemos. Explíquennos qué significa inclusión, cómo apoyar a nuestros hijos desde casa, qué esperar de la institución. Quinto, cambien cómo comunican con

nosotros. No solo llamadas cuando hay problemas, sino también para celebrar los avances, por pequeños que sean. Y finalmente, reconozcan que estudiantes como mi hijo merecen oportunidades reales de aprender y de sentirse parte de la comunidad educativa. No queremos caridad, queremos que vean a nuestros hijos como lo que son: jóvenes con potencial, con derechos, que simplemente necesitan un ambiente que sea verdaderamente inclusivo. Para eso se necesita una gestión directiva fuerte que impulse y supervise que esto suceda.

Anexo 4. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 1

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada

Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo

☐ Padre de familia

☐ Psicorientador

☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera clara y reflexiva, a partir de su experiencia en la gestión institucional. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera se incorpora la inclusión educativa en la misión, visión y políticas institucionales (horizonte institucional)?

R/ La inclusión hace parte de las políticas educativas colombianas como un elemento de vida en el ejercicio social de la población. Por lo tanto, la escuela debe presentar una política institucional que permita la inclusión de esos derechos en su manual de convivencia. Esta política debe ser construida colectivamente y, posteriormente, socializada con todos los miembros de la comunidad educativa.

2. ¿Cuáles considera que son los principales retos del direccionamiento estratégico de la institución en relación con la inclusión educativa?

a. Establecer y caracterizar la población inclusiva en la institución.
b. Adecuar la infraestructura física para garantizar la accesibilidad.
c. Implementar un plan de formación continua para directivos, docentes y administrativos.
d. Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la diversidad.

3. ¿Qué mecanismos de participación se establecen para los distintos actores involucrados en el ambiente educativo?

R/ En la escuela existen coordinadores que manejan procesos y ciclos disciplinarios; a su vez, los docentes gestionan los procesos con sus estudiantes de manera más directa. Se propende por una comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la implementación de estrategias que tengan en cuenta las habilidades individuales, propiciando un sentido de pertenencia y hábito al grupo al cual se unen.

4. ¿Cómo caracterizaría el clima organizacional de la institución en función de la convivencia y la inclusión?

R/ El clima es de carácter **axiológico**, ya que se considera necesario que en las relaciones interpersonales primen valores fundamentales como el respeto, la tolerancia y la aceptación del otro.

5. ¿Qué tipo de apoyos considera necesarios para optimizar la gestión directiva orientada a la inclusión educativa?

R/ La institución cuenta con dos jornadas, cada una a cargo de un coordinador. Existe una comunicación cordial y permanente entre el rector y los tres coordinadores sobre las directrices institucionales, las cuales se socializan diariamente con los docentes para que todo suceda de manera coherente con los estudiantes.

Para optimizar la gestión, se tiene en cuenta el perfil de cada miembro de la institución, fomentando la participación individual y colectiva en representaciones académicas, deportivas o artísticas. En ese sentido, se busca que las relaciones sean armoniosas; si ocurre algún inconveniente, se recurre a los mecanismos de comunicación institucional para lograr una solución satisfactoria del conflicto.

Anexo 5. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 2

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:
Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada
Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo
☐ Padre de familia
☐ Psicorientador
☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera clara y reflexiva, a partir de su experiencia en la gestión institucional. No existen respuestas correctas o

incorrectas. La información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera se incorpora la inclusión en la misión, visión y políticas de la institución?

La inclusión se integra al horizonte institucional cuando la misión y visión declaran explícitamente el compromiso con la equidad, la diversidad y la eliminación de barreras. En la práctica, se refleja en políticas de accesibilidad física y curricular, así como en un manual de convivencia que garantiza la igualdad de oportunidades y el trato digno para toda la comunidad.

2. ¿Cuáles son los principales retos del direccionamiento estratégico hacia la inclusión?

Los retos mayores son superar la resistencia al cambio cultural y pasar de un discurso simbólico a un liderazgo con recursos reales. Esto implica generar diagnósticos precisos sobre la exclusión, invertir en formación docente, adecuar la infraestructura y lograr que la inclusión sea una política transversal y sostenible, no un proyecto aislado.

3. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que se establecen para todos los actores?

La participación se canaliza a través de órganos formales (consejos directivos, académicos y de padres) y estrategias pedagógicas como asambleas de aula y proyectos colaborativos. También existen mecanismos de gestión como encuestas de diagnóstico y rendición de cuentas, que permiten que estudiantes, familias y docentes influyan en las decisiones institucionales.

4. ¿Cómo caracterizaría el clima organizacional en su institución?

Es un ambiente de respeto y colaboración, pero con una comunicación interna que aún presenta vacíos y tensiones por carga laboral. Existe un sentido de pertenencia moderado, con retos en la conexión emocional de algunos miembros con el proyecto educativo, lo que genera actitudes individualistas y falta de compromiso en ciertos niveles.

5. ¿Qué apoyos estima necesarios para optimizar la gestión directiva?

Se requiere fortalecer la comunicación asertiva para clarificar roles, fomentar liderazgos distribuidos que den autonomía al equipo y generar espacios de tiempo para la planeación conjunta. Además, es vital potenciar los programas de bienestar y sistematizar los protocolos de resolución de conflictos para consolidar un entorno armónico y coherente.

Anexo 6. Instrumento entrevista dirigida al coordinador 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada

Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo

☐ Padre de familia

☐ Psicorientador

☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera clara y reflexiva, a partir de su experiencia en la gestión institucional. No existen respuestas correctas o

incorrectas. La información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera se incorpora la inclusión en la misión, visión y políticas de la institución?

La inclusión se aplica de forma explícita mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y cognitiva, garantizando el acceso a la matrícula sin distinciones de etnia o condición. La institución se proyecta como un entorno "microempático" que implementa el PIAR y ajustes razonables, además de ofrecer capacitaciones docentes en estrategias diferenciadas. Las políticas aseguran que el rendimiento académico no sea motivo de exclusión y promueven la sensibilización contra el bullying para visibilizar la práctica inclusiva.

2. ¿Cuáles son los principales retos del direccionamiento estratégico hacia la inclusión?

El reto principal es fortalecer la habilidad docente para realizar adaptaciones curriculares efectivas y superar la resistencia al cambio de quienes prefieren métodos tradicionales. También afectan la falta de recursos, como tener un solo docente de apoyo para 1,800 estudiantes, y una infraestructura con barreras para personas con movilidad reducida. Finalmente, la participación familiar es crítica, pues existe una barrera cultural donde muchos padres confunden la inclusión con el "consentimiento" o la aprobación automática sin esfuerzo.

3. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que se establecen para todos los actores?

Se cuenta con mecanismos formales como el Consejo Directivo, Académico, de Padres, Gobierno Escolar y el Comité de Alimentación Escolar (PAE). Se han desarrollado mesas de diálogo con la Secretaría de Educación y semanas de desarrollo institucional para escuchar a los docentes. Estos espacios buscan dar voz a todos los actores para construir una cultura escolar inclusiva, aunque se reconoce la necesidad de fortalecer las asambleas estudiantiles.

4. ¿Cómo caracterizaría el clima organizacional en su institución?

Es un clima predominantemente colaborativo y de respeto, donde los docentes comparten estrategias de aprendizaje de forma abierta y muestran un alto sentido de pertenencia en eventos culturales. Sin embargo, existen tensiones por la sobrecarga administrativa al diligenciar formatos de inclusión. También se presenta malestar cuando la información externa (Secretaría de Educación) llega tarde, lo que genera descoordinación y la percepción de una falta de planeación directiva.

5. ¿Qué apoyos estima necesarios para optimizar la gestión directiva?

Es urgente aumentar el personal especializado (psicopedagogos y orientadores) y mejorar la dotación tecnológica, como software de lectura asistida y el uso efectivo de tablets en el aula. Se requiere presupuesto para talleres de educación emocional y una mejor articulación con la Secretaría de Educación para obtener apoyos a tiempo. Además, se propone cambiar el modelo de atención a familias por reuniones más puntuales y técnicas que permitan un seguimiento real a los procesos de remisión y diagnóstico.

Anexo 7. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 1

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada

Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo

☐ Padre de familia

☐ Psicorientador

☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera reflexiva y fundamentada, a partir de su experiencia profesional en el acompañamiento psicoeducativo. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera apoya usted a los estudiantes con diversas necesidades educativas?

Respuesta: El apoyo se centra en el reconocimiento y autorreconocimiento. Como orientador, busco que el estudiante y su familia acepten las limitaciones o necesidades como algo normal y no como una carga. Más allá de lo académico, mi labor es fomentar una actitud positiva para que, a partir de un diagnóstico o discapacidad, se identifiquen las posibilidades de cada estudiante y se trabaje en fortalecer sus habilidades particulares en lugar de intentar forzar una homogeneidad inexistente.

2. ¿Cómo articula su labor con los directivos y docentes para favorecer procesos de inclusión?

Respuesta: La articulación se basa en llevar el discurso de la diversidad a la práctica real. Muchas veces la institución prefiere la "normalidad" porque la diferencia se percibe como un problema. Mi trabajo es sensibilizar a directivos y docentes para que valoren y comprendan el aprendizaje singular. Sin embargo, un reto crítico en nuestra institución es la falta de una planta docente fija; la temporalidad de los maestros genera resistencia en los estudiantes y debilita el vínculo emocional y la guía constante que ellos necesitan para construir su proyecto de vida.

3. ¿Qué función cumple la orientación escolar en la construcción de un clima inclusivo?

Respuesta: La orientación actúa como garante del derecho a la diversidad. Entendemos que nadie está totalmente preparado para cada diagnóstico, por lo que la función principal es promover una apertura de actitud. Lo inclusivo no es solo lo académico o físico, sino aceptar al "otro" como alguien diferente con particularidades sociales y emocionales. Además, servimos de puente con el

sector salud y otras entidades, ya que la inclusión real requiere una atención integral que el colegio solo no puede brindar sin el apoyo de la familia y el sistema sanitario.

4. ¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos de orientación e inclusión?

Respuesta: La participación se da a través de la creación de redes de apoyo. En los estudiantes, fomentamos que los compañeros de clase sean el principal punto de apoyo; esto no solo ayuda al estudiante con necesidades, sino que dota al resto del grupo de habilidades y empatía para el futuro. Con las familias, buscamos su empoderamiento en el derecho de sus hijos, para que no solo estén presentes en la escuela, sino que sean parte activa de un proceso donde se comprenda que el aprendizaje es un equilibrio desde lo diverso.

5. ¿Qué cambios considera urgentes para fortalecer la inclusión educativa en la institución?

Respuesta: Lo más urgente es garantizar los derechos básicos mínimos. Es imposible avanzar sin una planta docente estable y espacios físicos dignos que hoy dependen de voluntades políticas y económicas externas. Nec esitamos que la educación deje de verse como una dinámica "abrupta" de cambios constantes. Asimismo, es imperativo que las políticas exijan con claridad el deber de la familia en el acompañamiento, pues la escuela no es una guardería; es una plataforma para entender el mundo que requiere el compromiso de todos para no quedar solo en "papel mojado".

Anexo 8. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 2

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada

Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo

☐ Padre de familia

☐ Psicorientador

☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera reflexiva y fundamentada, a partir de su experiencia profesional en el acompañamiento psicoeducativo. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera apoya usted a los estudiantes con diversas necesidades educativas?

El apoyo se basa en el reconocimiento de la diversidad como la norma. Utilizo estrategias de neuropsicología y el DUA para diseñar acompañamientos lúdicos y accesibles que se ajusten a la edad y desarrollo de cada estudiante. Mi labor incluye el seguimiento emocional, académico y la activación de rutas de atención cuando se identifican barreras que impiden un aprendizaje significativo.

2. ¿Cómo articula su labor con los directivos y docentes para favorecer la inclusión?

Funciono como un asesor técnico que acompaña la reflexión pedagógica. Con los docentes, diseño ajustes razonables y propuestas de materiales económicos para el aula. Con los directivos, coordino la implementación de protocolos institucionales y acuerdos que garantizan la participación real y la protección de los derechos de los estudiantes con discapacidad o necesidades específicas.

3. ¿Qué función cumple la orientación escolar en la construcción de un clima inclusivo?

La orientación es un puente que articula y humaniza la mirada sobre las diferencias. Mi función es garantizar que cada estudiante sea visto y escuchado, promoviendo condiciones de **bienestar emocional y convivencia sana**. Además de prevenir riesgos, ayudo a que el equipo docente comprenda las necesidades de sus grupos, fomentando una cultura de respeto y permanencia escolar.

4. ¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos de orientación e inclusión?

Los estudiantes participan a través de actividades vivenciales donde su experiencia guía los apoyos que diseñamos para ellos. Las familias son fundamentales, ya que aportan la información clave para la elaboración del **PIAR**. Además, se les involucra mediante escuelas de familia para fortalecer la corresponsabilidad y crear redes de apoyo mutuo entre el hogar y la institución.

5. ¿Qué cambios considera urgentes para fortalecer la inclusión educativa?

Es urgente implementar una **formación continua y práctica en DUA** para docentes y establecer políticas claras de flexibilización que eviten la improvisación. También es prioritario mejorar la infraestructura física, dotar a la escuela de materiales accesibles y, especialmente, **disminuir la carga administrativa** de los orientadores para dedicar más tiempo al acompañamiento directo de los estudiantes.

***Anexo 9*. Instrumento entrevista dirigida al psicoorientador 3**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:
Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.

Método: Teoría Fundamentada
Técnica: Entrevista en profundidad

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución:

☐ Directivo
☐ Padre de familia
☐ Psicorientador
☐ Psicóloga

- Fecha: _____
- Lugar: _____

Instrucciones

Responda cada una de las preguntas de manera reflexiva y fundamentada, a partir de su experiencia profesional en el acompañamiento psicoeducativo. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus aportes.

Preguntas

1. ¿De qué manera apoya usted a los estudiantes con diversas necesidades educativas?

Implemento estrategias de orientación psicosocial enfocadas en dificultades académicas, familiares y personales. El apoyo se basa en un trabajo conjunto con docentes y familias para actuar bajo una misma línea de mejora. Además, realizo talleres de prevención de riesgos psicosociales y gestiono el apoyo de entidades externas, especialmente del sector salud, para mitigar situaciones que afectan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

2. ¿Cómo articula su labor con los directivos y docentes para favorecer la inclusión?

Mi labor se articula principalmente a través de la atención y seguimiento de casos de convivencia escolar. Trabajo de la mano con los directivos en los proyectos institucionales y participo activamente en el Comité de Convivencia Escolar, aportando elementos de juicio y protocolos que fortalezcan la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

3. ¿Qué función cumple la orientación escolar en la construcción de un clima inclusivo?

Cumple una función determinante para el éxito de la inclusión, ya que lidera la sensibilización de la comunidad educativa en el reconocimiento de la diversidad y las habilidades particulares. Asimismo, facilita la socialización de herramientas clave entre todos los actores para mejorar continuamente la calidad del servicio educativo y asegurar que el entorno sea acogedor para todos.

4. ¿Cómo participan los estudiantes y las familias en los procesos de orientación e inclusión?

Participan a través de talleres educativos sobre pautas de crianza, resolución de conflictos y violencia de género. Las familias se vinculan activamente en la Escuela de Padres, programas como RedPapaz y en la construcción de los PIAR. Los estudiantes participan en direcciones de grupo sobre el Manual de Convivencia y en procesos de atención psicosocial, tanto individuales como grupales, para fortalecer su formación permanente.

5. ¿Qué cambios considera urgentes para fortalecer la inclusión educativa?

Es urgente lograr un mayor compromiso de algunos docentes y padres de familia. Es fundamental que reconozcan que su gestión oportuna es la base del clima inclusivo. El cambio debe enfocarse en entender que la educación no es solo académica, sino una formación integral donde el apoyo emocional y social de los adultos responsables es indispensable para el éxito del estudiante.

Anexo 10. Consentimiento informado del participante No. 1.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 1

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Diana Patricia Luna Audivet

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: Diana Luna A. 1.047.492.556
Correo electrónico: orientacionescdar@gmail.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025

C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 11. Consentimiento informado del participante No. 2.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 2

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Liliana Ortega Jiménez

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.022
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: 30.775.722
Correo electrónico: licar72@hotmail.com.
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025

C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 12. Consentimiento informado del participante No. 3.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 3

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Keyla Avendaño Álvarez

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I. 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: 1.143.553.717
Correo electrónico: orientacionexclusiva@gmail.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025
C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 13. Consentimiento informado del participante No. 4.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 4

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: José Manuel Alcázar de la Rosa

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: 9.039.422
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025

C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 14. Consentimiento informado del participante No. 5.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 5

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Nelly Del Carmen Iglesias Cabarcas

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.576.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
Nelly PC
C.I: 45478292
Correo electrónico: nellyiglecad@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3116973160

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025
C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 15. Consentimiento informado del participante No. 6.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 6

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Kelly Emperatriz Monroy Viloria

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: 23182343
Correo electrónico: kellymonroy0322@yahoo.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025
C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 16. Consentimiento informado del participante No. 7.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 7

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta. Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Yuleth Patricia Calcedo Castilla

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.622
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
Yuleth CALCEDO
C.I: 1047427496
Correo electrónico: yulethcalcedo0509@outlook.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025
C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 17. Consentimiento informado del participante No. 8.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE N° 8

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta. Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Kelly Johana Mora Castillo

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Firma del Participante Consintiente
C.I: 1047455466
Correo electrónico: Kmorapcastillo@gmail.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025

C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 18. Consentimiento informado del participante No. 9.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE Nº 9

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Desarrollar un modelo teórico para el fortalecimiento de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la Teoría del clima organizacional, a través de la comprensión de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en los procesos de inclusión.

2. Responsable de la investigación: Milton Pallares Castilla, Doctorando en Educación - UPEL

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta . Fecha de aplicación: Entre Julio y noviembre de 2025

4. Duración de la investigación: La entrevista en profundidad tendrá una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

5. Descripción de la participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad donde se explorarán sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre la gestión directiva inclusiva y el clima organizacional en su institución educativa. La entrevista será grabada en audio (previa autorización) para facilitar el análisis posterior de la información.

6. Condiciones de la participación: La participación es voluntaria y confidencial. Usted puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Su identidad será protegida mediante el uso de seudónimos en el informe final. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. No existen riesgos previsibles asociados a su participación.

7. Nombre del participante: Rosiris Perez Moreno

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación
C.I: 73.578.822
Correo electrónico: ingmiltonpc@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002172728

Rosiris Pérez
Firma del Participante Consintiente
C.I: 45.578267
Correo electrónico: rosirisperez23@gmail.com
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: Santa Marta, 07 de Julio de 2025
C.C: Participante y Comité de Ética

Scanned with CamScanner

Anexo 19. Instrumento de recolección de información

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Título de la investigación: Modelo teórico para el desarrollo de una gestión directiva inclusiva en instituciones educativas de bachillerato desde la visión administrativa de la teoría del clima organizacional.
Método: Fenomenológico-Hermenéutico
Técnica: Entrevista semiestructurada

1. DATOS GENERALES

- Código del entrevistado: _____
- Rol en la institución: ☐ Directivo ☐ Padre de familia ☐ Psicorientador ☐ Psicóloga ☐ Padre de familia
- Fecha: _____
- Lugar: _____

2. PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO

Recopilar experiencias de actores educativos sobre gestión inclusiva y clima organizacional en bachillerato para desarrollar un modelo teórico que guíe la creación de ambientes escolares inclusivos.

3. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTIVO	**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRE DE FAMILIA**
1. ¿De qué manera se incorpora la inclusión en la misión, visión y políticas de la institución? 2. ¿Cuáles son los principales retos del direccionamiento estratégico hacia la inclusión? 3. ¿Cuáles son los mecanismos de participación que se establecen para todos los actores involucrados en el ambiente educativo? 4. ¿Cómo caracterizaría el clima organizacional en su institución?	1. ¿Cómo percibe el compromiso de la institución con la inclusión? 2. ¿Qué experiencias positivas o negativas ha vivido en relación con la inclusión de su hijo/a? 3. ¿Cómo se comunica con directivos y docentes sobre este tema? 4. ¿Qué papel cree que cumplen las familias en el fortalecimiento del clima escolar?

5. ¿Qué apoyos estima necesarios para optimizar la gestión directiva?	5. ¿Qué propuestas tiene para una gestión directiva inclusiva?
GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PSICOORIENTADOR 1. ¿Cómo apoya a estudiantes con distintas necesidades? 2. ¿De qué manera articula su labor con directivos y docentes para favorecer la inclusión? 3. ¿Qué función cumple la orientación escolar en un clima inclusivo? 4. ¿Cómo participan estudiantes y familias en estos procesos? 5. ¿Qué cambios urgentes recomienda para mejorar la inclusión escolar?	**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PSICOLOGA** 1. ¿Cuál es la función de la psicología en el fomento de un clima organizacional inclusivo? 2. ¿De qué manera se abordan las necesidades emocionales de los estudiantes dentro de los procesos de inclusión? 3. ¿Qué estrategias psicológicas han sido implementadas para promover la equidad y la diversidad? 4. ¿Cómo se coordina con directivos, docentes y familias? 5. ¿Qué barreras psicológicas identifica en la comunidad educativa en relación con la inclusión?
GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PADRE DE FAMILIA 1. ¿Cómo percibe el trato y la convivencia entre estudiantes en los espacios donde usted trabaja? 2. ¿Ha observado situaciones de inclusión o exclusión en la dinámica escolar? 3. ¿Qué relación mantiene con docentes, directivos o familias a partir de su rol? 4. ¿Cómo cree que la comunidad que rodea a la institución puede aportar a la inclusión? **5.** ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer la inclusión desde su mirada externa como madre y trabajadora?	

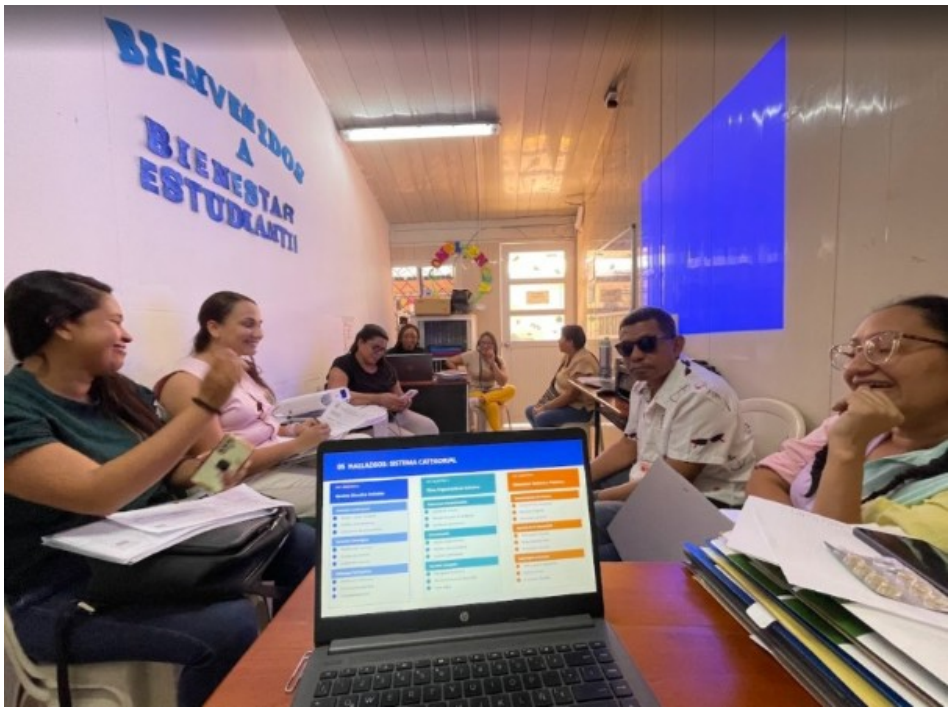
6. CIERRE DE LA ENTREVISTA
Agradecimiento

Anexo 20. Evidencia del proceso de socialización con los actores sociales involucrados en la investigación





Anexo 21. Evidencia del proceso de socialización con coordinadores, psicoorientadores y acudientes vinculados a la investigación





Anexo 22. Guía de observación estructurada

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

MODELO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO

Datos Generales

Aspecto	**Información**
Institución Educativa	_____
Lugar	_____
Fecha	**/**/_____
Hora	_____
Observador	_____
Escenario observado	_____
Tiempo de observación	_____
Código del registro	_____

Objetivo de la observación

Observar y registrar de manera sistemática las prácticas de gestión directiva inclusiva, las dinámicas organizacionales y las interacciones entre los actores educativos, con el propósito de obtener información que permita identificar conceptos, propiedades, dimensiones y categorías emergentes para la construcción del modelo teórico mediante el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada.

Instrucciones

Registrar únicamente los hechos observados.
Describir el contexto donde ocurre la situación.
Evitar emitir juicios de valor durante el registro.
Consignar evidencias textuales cuando sea posible.
Registrar situaciones inesperadas.

Guía de Observación

Categoría Inicial	Aspectos a observar	Evidencia observada	Memo analítico
Gestión directiva	Liderazgo del directivo		
	Participación en la toma de decisiones		
	Organización institucional		
	Comunicación con docentes		
	Resolución de conflictos		
Inclusión educativa	Participación de estudiantes		
	Atención a la diversidad		
	Adaptaciones realizadas		

Categoría Inicial	Aspectos a observar	Evidencia observada	Memo analítico
	Estrategias inclusivas implementadas		
	Igualdad de oportunidades		
Clima organizacional	Relaciones entre docentes		
	Relaciones directivos-docentes		
	Relaciones docentes-estudiantes		
	Trabajo colaborativo		
	Ambiente de respeto		
	Participación de la comunidad educativa		
Cultura institucional	Valores institucionales		
	Trabajo en equipo		
	Cooperación		
	Sentido de pertenencia		
Comunicación organizacional	Canales de comunicación		
	Fluidez de la información		
	Participación en reuniones		
	Retroalimentación		
Categorías emergentes	Aspectos no previstos inicialmente		

Registro Descriptivo

Describa objetivamente lo ocurrido durante la observación.

Registro Analítico (Memo)

Anote ideas preliminares surgidas durante la observación.

Conceptos emergentes:

Relaciones identificadas:

Categorías que comienzan a emerger:

Preguntas que surgen durante la observación:

Reflexiones del Investigador

Observaciones Finales

Anexo 23. Matriz de análisis documental





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

MODELO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO

Datos Generales

Institución Educativa	
Documento analizado	
Tipo de documento	
Fecha de emisión / vigencia del documento	
Fecha de revisión	
Analista	
Código del registro	

Propósito del análisis documental

Examinar de manera sistemática los documentos institucionales seleccionados (Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia) con el fin de contrastar los lineamientos formalmente establecidos por cada institución educativa con los discursos y prácticas descritos por los informantes clave, y de identificar conceptos, propiedades, dimensiones y categorías emergentes que contribuyan a la construcción del modelo teórico mediante el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada.

Instrucciones

- Registrar únicamente lo que efectivamente indica el documento, evitando interpretaciones no sustentadas en su contenido literal.
- Citar el apartado, capítulo o página del documento donde se ubica cada evidencia.
- Distinguir entre lo que el documento declara formalmente y lo que se contrasta con los discursos de los informantes.
- Registrar ausencias relevantes (lo que el documento no contempla, cuando ello resulte significativo para una categoría).
- Anotar reflexiones analíticas de manera separada del registro descriptivo.

Matriz de análisis documental

Categoría inicial	Aspecto a verificar en el documento	Documento y ubicación	Evidencia textual	Memo analítico
Gestión directiva	Direccionamiento estratégico declarado			
	Mecanismos de toma de decisiones			
	Organización institucional formal			

Categoría inicial	Aspecto a verificar en el documento	Documento y ubicación	Evidencia textual	Memo analítico
	Canales de comunicación con docentes			
	Procedimientos de resolución de conflictos			
Inclusión educativa	Política institucional de atención a la diversidad			
	Protocolos de ajustes razonables / PIAR			
	Estrategias inclusivas formalizadas			
	Garantías de igualdad de oportunidades			
	Participación estudiantil contemplada			
Clima organizacional	Normas de convivencia entre			

Categoría inicial	Aspecto a verificar en el documento	Documento y ubicación	Evidencia textual	Memo analítico
	actores educativos			
	Mecanismos formales de trabajo colaborativo			
	Disposiciones sobre ambiente de respeto			
	Espacios formales de participación de la comunidad			
Cultura institucional	Valores institucionales declarados			
	Fomento del trabajo en equipo			
	Elementos de sentido de pertenencia institucional			
Comunicación organizacional	Canales oficiales de comunicación			
	Procedimientos de retroalimentación			

Categoría inicial	Aspecto a verificar en el documento	Documento y ubicación	Evidencia textual	Memo analítico
	Espacios formales de reunión y participación			
Categorías emergentes	Aspectos no previstos inicialmente			

Registro descriptivo

Describa objetivamente el contenido relevante identificado en el documento, sin interpretaciones.

Registro analítico (memo)

Conceptos emergentes:

Relaciones identificadas con los discursos de los informantes clave:

Categorías que comienzan a emerger o a confirmarse:

Convergencias o divergencias frente a lo expresado por los informantes clave:

Reflexiones del investigador

Observaciones finales

Anexo 24. Registro de la Exploración Diagnóstica Preliminar con Estudiantes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACION: POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Título de la investigación:

MODELO DE GESTIÓN DIRECTIVA INCLUSIVA FUNDAMENTADO EN LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BACHILLERATO

Datos Generales

Naturaleza del registro	Exploración diagnóstica preliminar (fase exploratoria, previa a la definición de los informantes clave del estudio)
Técnica empleada	Entrevista exploratoria breve
Participantes	Est.001, Est.002 (estudiantes de instituciones de bachillerato del distrito de Santa Marta)
Fecha de aplicación	11 de septiembre de 2023
Codificación de anonimato	Est.001, Est.002 — códigos alfanuméricos, sin datos que permitan identificación personal o institucional

Propósito del registro

Este anexo documenta las respuestas textuales completas obtenidas durante la exploración diagnóstica preliminar realizada con estudiantes, cuyo análisis sintético se presenta en el cuerpo del Momento I de la tesis. Esta exploración tuvo un carácter exclusivamente diagnóstico y no constituyó parte del muestreo teórico ni de los informantes clave del análisis desarrollado mediante la Teoría Fundamentada, el cual se sustentó en las entrevistas a coordinadores, psicoorientadores y acudientes descritas en el Momento III.

Registro de preguntas y respuestas

Pregunta 1. ¿Los y las maestras realizan prácticas de enseñanza que favorecen una educación incluyente? Si lo hacen, enuncie dos estrategias.

Respuesta — Est.001:

"No como tal los maestros no realizan prácticas de enseñanza con respecto a este tema, pero algunas veces no está de más que estos toquen o den su opinión sobre este" (Entrevista personal, 11 de septiembre de 2023).

Respuesta — Est.002:

"Los estudiantes generamos apoyo entre grupos de ayuda para aquellos que tengan falencias en alguna asignatura, generando diálogos para fomentar la sana convivencia" (Entrevista personal, 11 de septiembre de 2023).

Pregunta 2. ¿El equipo educativo trabaja en articulación con los padres, tutores(as) y cuidadores(as) en la promoción de la inclusión? Si lo hacen, mencione dos estrategias.

Respuesta — Est.001:

"Sí, pero algunas veces, no todo el tiempo; como por ejemplo cuando los padres le comunican al equipo educativo cualquier tipo de queja, por ende se realizan charlas con respecto a esta" (Entrevista personal, 11 de septiembre de 2023).

Respuesta — Est.002:

“No todo el tiempo, aunque cuando se hace es porque los padres tienen un problema que evidencian en la institución; se comunican con los coordinadores, hacen reuniones para plantear una posible solución” (Entrevista personal, 11 de septiembre de 2023).

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y DEL TUTOR

Autor

Milton Pallares Castilla, C.I. 73.578.822, nacido en Cartagena de Indias, Colombia. Ingeniero de Alimentos (Universidad de Cartagena), Magíster en Educación (Universidad Autónoma del Caribe) y doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (convenio POLINORTE-UPEL), adscrito al Centro de Investigación de Educación Especial (CIDEE), línea de investigación Políticas para la Atención de las Personas con Necesidades Especiales. Docente del magisterio colombiano desde 2009 en instituciones públicas de Magdalena y Bolívar, en las áreas de Ciencias Naturales, Física, Química, Matemáticas y Estadística. Se desempeñó durante ocho años como coordinador en las instituciones educativas Nicolás Buenaventura, José Laborde Gnecco y Hugo J. Bermúdez, y desde noviembre de 2023 es rector de la Institución Educativa Bertha Gedeón de Baladí, en Cartagena. Cuenta con diplomados en gestión educativa, evaluación de aprendizajes, liderazgo pedagógico directivo e investigación aplicada a la educación. Fue miembro del comité organizador del III Congreso Internacional de Práctica Pedagógica, Investigación y Educación Inclusiva (Sincelejo, 2023). Publicación: capítulo «Estrategia didáctica con TIC para mejorar el rendimiento en polígonos en estudiantes de octavo grado», en *Estrategias y tendencias innovadoras en la educación moderna* (Fondo Editorial Mariano Picón Salas, UPEL-IPC, 2025). ORCID: 0000-0003-0981-2155. Correo: ingmiltonpc@gmail.com.

Tutora

Josefina del Valle Palacios Salazar, C.I. V-9.428.476. Licenciada en Turismo (UDO-NE), Master Executive en Dirección y Gestión de Marketing Estratégico (EOI, España) y Doctora en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe (UPEL-IPC), con la tesis «Historia de vida sobre la dimensión humana, artística y educativa de Alberto "Beto" Valderrama Patiño» (2012). Docente adscrita al Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas y a la Cátedra de Metodología de la Investigación, donde ha administrado cursos de metodología, seminarios y tutorías en diversas maestrías de la UPEL-IPC y, en el convenio UPEL-POLINORTE, los cursos de Metodología Cualitativa, Seminarios I y II y Diseños de Investigación Ontoepistemológicos y Axiológicos. Investigadora cultural con experiencia en estudios cualitativos, adscrita al Núcleo de Investigación en Cultura Latinoamericana y del Caribe «Mariano Picón Salas» y al Centro de Investigaciones Educativas. Fue coordinadora de la Maestría en Educación, mención Gerencia Educacional, y miembro de la Comisión Evaluadora de Trabajos de Grado de la Maestría en Educación, mención Orientación. Actualmente coordina el Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe. Es miembro del Consejo Editorial de la revista *Gaceta de Pedagogía* y árbitro de la *Revista de Investigación* (UPEL). Correo: josefinapalaciossalazar@gmail.com.