



**ESCUELAS CON ENTORNOS DE POBREZA COMO ESPACIOS DE  
INCLUSIÓN: NUEVO PARADIGMA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN  
PUERTO RICO**

Disertación presentada al  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
como requisito parcial para  
obtener el grado de Doctora en Educación

Por  
María Elena Rosario  
© Derechos reservados, 2024

Disertación presentada como requisito parcial  
para obtener el grado de Doctor en Educación

**ESCUELAS CON ENTORNOS DE POBREZA COMO ESPACIOS DE  
INCLUSIÓN: NUEVO PARADIGMA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN  
PUERTO RICO**

**María Elena Rosario**

(Grado de Maestría, Universidad Metropolitana, 2004)  
(Grado de Bachillerato, Universidad de Puerto Rico, 2002)

Aprobada el 14 de mayo de 2024 por el Comité de Disertación:

---

Juan R. Rodríguez Rivera, Ed.D.  
Director Tesis, Proyecto, Disertación

---

Elba Echevarría Díaz, Ed.D.  
Miembro del Comité

---

Claudia X. Álvarez Romero, Ph.D.  
Miembro del Comité

## DEDICATORIA

A DIOS, quien sin yo merecerlo me cubrió con su misericordia y me preservó del mal. Quien me sostuvo durante este arduo camino con su promesa: “Yo conozco tus obras. He aquí, he puesto delante de ti una puerta abierta, la cual nadie puede cerrar; porque, aunque tienes poca fuerza, has guardado mi palabra, y no has negado mi nombre” -Apocalipsis 3:8.

A Isidora Cruz Diaz, mi abuela, quien asumió la responsabilidad de cuidarme y con su ejemplo de amor y bondad me inspira a ofrecer lo mejor de mí cada día. Mami, la vida no me permitió compensar todo tu amor, aun así, estás presente en cada momento de mi vida.

A Angélica Rosario Cruz, mi madre, quien es el instrumento que DIOS utilizó para que yo llegara a este mundo. Angelita, gracias porque aún en tus circunstancias particulares, eres para mí un ejemplo de lo que es ser una excelente madre que cuida no solo de sus hijos sino también de sus nietos.

A Ábner Manuel Otero Rosario, quien me otorgó el más hermoso de todos los títulos: MAMÁ. Quien, con su ejemplo de tenacidad y enfoque en la meta, me anima a mí a llegar. A Ámbar Maricyd Otero Rosario, en quien descanso, confío y encuentro nuevas posibilidades. A Amneris Marie Otero Rosario, quien me muestra su amor de infinitas maneras y me hace sentir que soy el centro del universo. Hijos míos, son ustedes la sabiduría que me mantiene viva, mi razón de ser, mi motor. Los amo inmensamente.

A Déborah Sophia, por quien yo soy una mejor persona, quien durante noches interminables de trabajo estuvo a mi lado acompañándome. A Debbie

Sylvette, quien me rescató y me enseñó lo que significa el agradecimiento.

Ustedes despertaron una parte de mi alma que estuvo dormida mucho tiempo.

A Samuel Molina Ocasio, mi esposo, quien es mi apoyo incondicional, mi ayuda idónea en todos los aspectos de mi vida. Eres el viento que sopla bajo mis alas para que yo pueda volar. Gracias. Te amo.

## RECONOCIMIENTOS

Durante este tramo de mi vida han sido muchas las personas que me han apoyado y me han iluminado para llegar a la meta. A todos, mi profundo agradecimiento, reconozco que sin ustedes no hubiera sido posible llegar. En primer lugar, agradezco a DIOS, nada sería posible sin ti. A ti toda la honra, la gloria y el honor.

A mi director de disertación, el Dr. Juan R. Rodríguez Rivera: Profesor, gracias por su guía y sus invaluable recomendaciones. Su elegancia y su toque humano hizo que este proceso fuera uno de aprendizaje muy significativo. A la Dra. Claudia X. Álvarez Romero, miembro de mi comité de disertación:

Profesora, gracias por ser parte de mi comité, gracias por sus recomendaciones, por los conocimientos compartidos en sus clases, y por la paz que me transmite.

A la Dra. Elba Echevarría Díaz, miembro de mi comité de disertación: Doctora, gracias por sus recomendaciones, por su tiempo y dedicación en este proceso.

A mis profesoras de LOE: Dra. María de los Ángeles Ortiz, gracias por alentarme en sus clases a continuar investigando sobre el tema de combatir la pobreza desde la escuela. Dra. Alicia Montañez, gracias por su pasión y entusiasmo en cada curso impartido. A mis profesores de INEVA: Dr. Víctor Bonilla y Dr. Juan Vázquez gracias por su respeto, consideración y por hacerme entender temas que jamás pensé que llegaría a entender. A la profesora Dra. María del R. Medina Díaz, ¡Cuánto aprendí con usted! Gracias por su humanidad, por entender mis días difíciles, apoyarme y alentarme. Le estaré eternamente agradecida.

A la Dra. Gladys R. Capella Noya, miembro del panel de expertos, gracias por sus valiosas recomendaciones, por su disposición y por su disponibilidad. Al Dr. James Seale Collazo, miembro del panel de expertos, gracias por ser tan desprendido con su tiempo, por las recomendaciones para mi ensayo de examen de grado y sus grandes aportaciones para pulir los instrumentos. A la Dra. Daphne Martínez Luengo, gracias por la oportunidad que me brindó de colaborar en el Programa PSAE. Fue una experiencia enriquecedora que atesoraré siempre.

A Marilda Mattos, editora, gracias por sus recomendaciones, por sus enseñanzas y por escuchar mis desahogos en este proceso tan difícil y solitario.

A la Dra. Tamara Meléndez Hance, eres un ángel. GRACIAS por tu guía, por celebrar mis pequeños logros, por dirigirme, por ser tan generosa y desprendida. A mis compañeras del doctorado: Sarah Rosario, Ivette Irizarry y Aleja Quintana gracias por compartir sus experiencias, sus conocimientos, todas sus recomendaciones y por su espléndida colaboración.

A las directoras de las escuelas Celestina Cordero Molina y Gregoria Cordero Molina (seudónimos de las escuelas en las cuales se realizó la investigación), la labor que realizan es admirable y esperanzadora, gracias.

A Mi familia GRACIAS por siempre estar a mi lado apoyándome. A los que se me adelantaron: siempre están, soy lo que soy gracias a ustedes. Finalmente, a todos los que de alguna manera han contribuido a que hoy yo logre esta meta: GRACIAS. “Siempre doy gracias a mi Dios por ustedes, por la gracia de Dios que les fue dada en Cristo Jesús” -1ra de Corintios 1:4.

**RESUMEN DE LA DISERTACIÓN**

**ESCUELAS CON ENTORNOS DE POBREZA COMO ESPACIOS DE  
INCLUSIÓN: NUEVO PARADIGMA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN  
PUERTO RICO**

María Elena Rosario

Director de la disertación: Dr. Juan R. Rodríguez Rivera, Ed.D.

En Puerto Rico, el 83% de los niños viven en entornos de marcada pobreza y el 60% de sus padres, madres o encargados no cuentan con seguridad laboral (Colón Reyes, 2023). En cuanto al sistema público de enseñanza, el 78% de los estudiantes está por debajo del nivel de pobreza (Caraballo-Cueto, 2020). Los directores y directoras escolares deben replantear su liderazgo y dirigirlo hacia el logro de la justicia social. El líder educativo está llamado a crear lazos entre la escuela y la sociedad con el fin de proponer soluciones éticas y morales a las desventajas socioeconómicas que viven los estudiantes provenientes de entornos de pobreza (Guzmán & Ortiz, 2019).

Las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) no solo están llamadas a impartir conocimientos, sino que también deben desarrollar su potencial de transformar la sociedad en un lugar más justo e inclusivo. Desde la escuela deben surgir iniciativas que promuevan la equidad y la inclusión de todos los estudiantes. En este contexto, el director y la directora escolar juegan un papel fundamental como gestores del cambio. Es su responsabilidad impulsar iniciativas que promuevan la inclusión y la equidad en la escuela y en la comunidad (Valdés y Gómez-Hurtado 2019).

Esta investigación auscultó cómo los directores y las directoras escolares crearon espacios de inclusión y de equidad para los estudiantes provenientes de entornos de pobreza. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso múltiple, con el cual se estudiaron dos escuelas de una región educativa del norte de Puerto Rico. La recopilación de la información se realizó mediante dos entrevistas semiestructuradas a las directoras de las escuelas, un grupo focal con maestros y maestras y el análisis de documentos de cada escuela.

A través del análisis de la información recopilada se encontró que los directores y las directoras escolares del sistema de enseñanza pública han implementado una serie de iniciativas, estrategias y prácticas de inclusión que han sido exitosas en la creación de espacios de inclusión y de equidad.

## TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	iii
RECONOCIMIENTOS .....	iv
RESUMEN DE LA DISERTACIÓN .....	vi
TABLA DE CONTENIDO .....	viii
LISTA DE TABLAS .....	viii
LISTA DE FIGURAS .....	xvi
CAPÍTULO I (INTRODUCCIÓN).....	viii
Trasfondo.....	1
Planteamiento del problema .....	19
Propósitos.....	22
Justificación .....	22
Preguntas de investigación.....	26
Definiciones .....	28
Delimitación y limitaciones.....	29
CAPÍTULO II (REVISIÓN DE LITERATURA) .....	31
Exclusión social y Pobreza .....	437
Pobreza en la niñez y juventud.....	43
La escuela como espacio para la inclusión, la equidad y la erradicación de la pobreza .....	47
Implicaciones para el líder educativo: Liderazgo para la responsabilidad social.....	53
Legislación y política pública para la inclusión.....	64

Prácticas para la inclusión, la equidad y la erradicación de la	
pobreza .....	67
Resumen .....	84
CAPÍTULO III (MÉTODO).....	86
Enfoque .....	88
Diseño.....	89
Contexto .....	94
Participantes .....	95
Técnicas para la recopilación de la información .....	99
Entrevista semiestructurada .....	100
Grupo focal.....	100
Análisis de documentos .....	101
<i>Instrumentos</i> .....	101
<i>Procedimiento para la recopilación de información</i> .....	111
Análisis de la información .....	115
CAPÍTULO IV (HALLAZGOS).....	125
Procedimiento general.....	128
Análisis de la información .....	129
Escuela Celestina Cordero Molina.....	131
Desarrollo de la investigación .....	131
Participantes .....	135
Trasfondo de la escuela .....	136
Descripción de la escuela .....	1388
Hallazgos específicos .....	138
Entorno social, económico y familiar de los estudiantes .....	138

Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes.....	1466
Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión .....	149
Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores....	150
Estrategias de inclusión .....	152
<i>Estrategias administrativas</i> .....	152
<i>Estrategias académicas</i> .....	158
Retos y logros .....	160
Liderazgo de los directores .....	166
Recomendaciones de los directores .....	169
Escuela Gregoria Cordero Molina.....	171
Desarrollo de la investigación .....	171
Participantes .....	175
Trasfondo de la escuela .....	176
Descripción de la escuela .....	178
Hallazgos específicos .....	1799
Entorno social, económico y familiar de los estudiantes .....	1799
Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes .....	1877
Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión .....	190
Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores....	191
Estrategias de inclusión .....	1933
<i>Estrategias Administrativas</i> .....	193
<i>Estrategias Académicas</i> .....	202

Retos y logros .....	204
Liderazgo de los directores .....	211
Recomendaciones de los directores .....	214
Guía de las prácticas inclusivas efectivas.....	2177
Convergencias y divergencias .....	2211
Características de los participantes.....	221
<i>Convergencias</i> .....	221
<i>Divergencias</i> .....	222
Trasfondo de las escuelas .....	222
<i>Convergencias</i> .....	222
<i>Divergencias</i> .....	222
Entorno social, económico y familiar de los estudiantes .....	223
<i>Convergencias</i> .....	223
<i>Divergencias</i> .....	223
Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes.....	223
<i>Convergencias</i> .....	223
<i>Divergencias</i> .....	224
Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión .....	224
<i>Convergencias</i> .....	224
<i>Divergencias</i> .....	224
Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores...	225
<i>Convergencias</i> .....	225
<i>Divergencias</i> .....	225
Estrategias de inclusión .....	225
<i>Convergencias</i> .....	225
<i>Divergencias</i> .....	226
Retos y logros .....	226

<i>Convergencias</i> .....	226
<i>Divergencias</i> .....	227
Liderazgo de los directores .....	227
<i>Convergencias</i> .....	227
<i>Divergencias</i> .....	228
Recomendaciones.....	228
<i>Convergencias</i> .....	228
<i>Divergencias</i> .....	228
RESUMEN.....	229
CAPITULO V (CONCLUSIONES) .....	231
Discusión e interpretación de los hallazgos.....	235
¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las iectoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?.....	235
¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? .....	241
¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar?.....	244
¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares? .....	248
¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas	

en otras comunidades escolares con el propósito de institucionarlas y extenderlas al sistema educativo público? ...	252
Conclusiones .....	253
Guía de prácticas de inclusión efectivas .....	257
Implementación de la guía de prácticas de inclusión efectivas .....	260
<i>Tomar en consideración a todos los miembros de la comunidad escolar.</i> .....	261
<i>Transmitir la importancia de crear una cultura de inclusión</i> .....	261
<i>Respetar la procedencia de todos</i> .....	262
<i>Escuchar a todos</i> .....	262
<i>Crear alianzas</i> .....	263
<i>Estrechar lazos con la comunidad</i> .....	263
<i>Involucrar a los padres</i> .....	264
<i>Exhibir un alto compromiso con la comunidad escolar</i> .....	264
<i>Establecer relaciones interpersonales saludables</i> .....	265
<i>Conocer</i> .....	265
<i>Fomentar el amor a la patria</i> .....	266
<i>Desarrollar sentido de pertenencia</i> .....	266
<i>Promover la apreciación del arte</i> .....	267
<i>Fortalecer los talentos de los estudiantes</i> .....	267
<i>Reforzar materias</i> .....	268
<i>Reconocer el esfuerzo de los estudiantes</i> .....	269
<i>Reforzar los valores</i> .....	269
Limitaciones .....	270
Recomendaciones .....	271
Recomendaciones al Departamento de Educación .....	271
Recomendaciones a los directores y las directoras escolares .....	273
Recomendaciones a las universidades .....	273
Recomendaciones para futuras investigaciones .....	275

Reflexiones finales.....	275
REFERENCIAS .....	277
APÉNDICE .....	296
A - GUÍA ENTREVISTA LÍDERES EDUCATIVOS (DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES).....	298
B - GUÍA GRUPO FOCAL MAESTROS.....	305
C - PLANILLA PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS .....	310
D - PLANILLA EVALUACIÓN ENTREVISTA LÍDER EDUCATIVO..	3132
E - PLANILLA EVALUACIÓN GUIA GRUPO FOCAL .....	3276
F - PLANILLA EVALUACION ANÁLISIS DE DOCUMENTOS .....	3398
G - CERTIFICADO CITI PROGRAM.....	3410
H - CARTA PARA EXPERTOS Y EXPERTAS.....	342
I - CARTA PARA CONTACTO INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS.....	3455
J - CONSENTIMIENTO INFORMADO LÍDERES EDUCATIVOS (DIRECTORAS Y DIRECTORES ESCOLARES).....	3477
K - HOJA INFORMATIVA GRUPO FOCAL MAESTROS Y MAESTRAS .....	353
L - CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTROS Y MAESTRAS	3555
M - AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI) .....	362
N - AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN CENTRO DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES EDUCATIVAS (CIIE)...	364
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA.....	369

## LISTA DE TABLAS

Tabla	<u>Página</u>
1 Estrategias y prácticas de inclusión .....	80
2 Correspondencia entre propósitos, preguntas e instrumentos de la Información .....	110
3 Categorías iniciales y categorías emergentes .....	121
4 Estrategias y prácticas de inclusión efectiva .....	217

## LISTA DE FIGURAS

Figura	<u>Página</u>
1 Representación gráfica de los hallazgos .....	131
2 Implementación de guía de prácticas inclusivas efectivas.....	260

# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUCCIÓN**

### **Trasfondo**

Durante las primeras décadas del siglo XX en Puerto Rico prevalecía una situación de dificultades socioeconómicas y pobreza extrema. La expectativa de vida de los puertorriqueños era de 33 años aproximadamente, existía una alta tasa de desempleo, pocos niños asistían a la escuela y cerca del 20% de la población era analfabeta. El País carecía de escuelas, hospitales, servicio de energía eléctrica, acueductos, carreteras y condiciones sanitarias adecuadas (Carrión-Tavárez, 2021). El panorama era desalentador y urgía establecer medidas apropiadas para transformar las condiciones socioeconómicas. Sin embargo, esas condiciones socioeconómicas difíciles empeoraron aún más durante la década de los años 30. No fue sino hasta la década de los años 40 que las condiciones socioeconómicas comenzaron a mejorar significativamente, lo que significó el inicio del desarrollo económico (Carrión-Tavárez, 2021, Colón Reyes, 2005).

En relación con la educación, en el año 1900 se formó el Departamento de Instrucción Pública. Inicialmente, el objetivo de la educación fue que los puertorriqueños asimilaran la cultura estadounidense a través de las diversas materias que se impartían en la escuela (Estremera, 2015; Quintero, 2021). A partir del 1900 la educación de la niñez fue responsabilidad del Estado y se hizo accesible para niños y niñas de todas las clases sociales. Sin embargo, fueron muy pocos los estudiantes de las clases socioeconómicas más bajas que

lograron insertarse en las escuelas (Quintero, 2021). Podemos ver que el sistema educativo fracasó en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes que vivían en condiciones de desventaja socioeconómica encontraran en la escuela un espacio de inclusión.

La Gran Depresión que acaeció durante la década de los años 30 es considerada la peor crisis económica del siglo XX y afectó a todos los países del mundo. En Puerto Rico, tuvo consecuencias en los aspectos político, social, cultural y económico (Rosado, 2021). Los precios de los cultivos exportados a Estados Unidos como el tabaco y el café descendieron. Esto provocó la pérdida de empleos, construcciones y que muchas empresas agrícolas radicaran quiebra (Rosado, 2021). Dietz (1992) afirma que la Gran Depresión no debilitó o afectó la economía de Puerto Rico, sino que, más bien, evidenció el estado de deterioro en el cual estaba. Una de las maneras en la que los puertorriqueños hacían frente a la difícil situación económica era emigrar hacia los Estados Unidos en busca de oportunidades de empleo para mejorar su situación económica y ayudar a los familiares que permanecían en la isla. Al decaer la situación económica en Estados Unidos, esta práctica disminuyó momentáneamente. De acuerdo con Picó (2008), durante la Gran Depresión, la emigración de puertorriqueños hacia Estados Unidos en busca de una mejora económica disminuyó notablemente. Esta disminución en la emigración estuvo vinculada a las desfavorables condiciones de vida que enfrentaban los puertorriqueños después de los devastadores huracanes San Felipe en 1928 y San Ciprián en 1932. Estos desastres naturales dejaron a Puerto Rico en una

situación económica precaria, especialmente, porque su principal fuente de ingresos, el sector agrario, quedó gravemente afectado por los huracanes.

Rosado (2021) afirma que, ante la crisis económica que mantenía al País sumido en una profunda pobreza, el gobierno de Estados Unidos estableció medidas para mejorar la calidad de vida de los puertorriqueños. Se establecieron agencias federales con el objetivo de mejorar las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos. En el 1933, se estableció la Administración de Ayuda de Emergencia de Puerto Rico (*Puerto Rico Emergency Relief Administration*) cuyo objetivo fue ofrecer alimentos a las familias más pobres y crear empleos en el área de construcción de diferentes obras. En el 1935, inició funciones la Administración de Reconstrucción de Puerto Rico (*Puerto Rico Reconstruction Administration*) que estaba dirigida a desarrollar programas adecuados de vivienda, educación, salud y energía eléctrica, entre otros servicios básicos para la ciudadanía.

Estas agencias lograron un gran progreso en el desarrollo económico de Puerto Rico. Aún resuenan en la memoria colectiva de nuestro País las siglas de estas agencias, la PRERA y la PRRA, por las ayudas ofrecidas a los ciudadanos. No obstante, el establecimiento de estas agencias y sus iniciativas no fueron una solución duradera a la situación socioeconómica y a las carencias del País. Las iniciativas que emanaron de los funcionarios gubernamentales de los Estados Unidos contribuyeron a aminorar la pobreza extrema mediante ayudas, creación de empleos y a través de fondos federales de manera

temporera, pero no fueron una solución permanente a los problemas económicos (Dietz, 1992).

El gobierno, en el 1928, como iniciativa para crear espacios de inclusión para los habitantes de los campos del País, instituyó el sistema de educación comunitaria denominada Segunda Unidad Rural en las escuelas del País. Este serviría como herramienta para la transformación social en la zona rural donde vivía el 70% de los puertorriqueños; el énfasis educativo fueron los temas de salud, higiene, nutrición y gestión económica (Estremera, 2015). Las Segundas Unidades establecieron los primeros objetivos para lograr disminuir la pobreza e integrar las comunidades rurales a la fuerza laboral. Los objetivos iniciales propuestos por la División de Educación Rural fueron los que siguen:

- Elevar el nivel de vida en las comunidades rurales.
- Aumentar la capacidad productiva de la población rural.
- Llevar a cabo un programa de instrucción social y sanitario basado en las necesidades de la gente que residen en los campos.
- Mejorar las condiciones de los hogares en la zona rural. (Estremera (2015), p. 106).

Los cursos se diseñaron para que los tomaran los estudiantes de cuarto a noveno grado. Se ofrecían seis horas de clases en las cuales tres estaban destinadas a las materias básicas y tres a materias vocacionales. Las materias vocacionales que se ofrecían eran: agricultura, encuadernación, barbería, electricidad, carpintería, construcción en cemento, mecánica de auto, zapatería, repostería, costura, cocina, bordar y otros oficios. Estas materias vocacionales

les permitían a los estudiantes brindar sus servicios en la comunidad y, de esta manera, generar ingresos para satisfacer sus necesidades básicas. Esta iniciativa contribuyó a crear espacios de inclusión en las escuelas y en las comunidades. Los estudiantes adquirían conocimientos que aplicaban a su diario vivir. El sistema de educación Segunda Unidad Rural fue exitoso en la creación de espacios para la inclusión dentro de la escuela y la sociedad. El estado utilizó la escuela como intermediaria para darse a conocer y a su vez conocer las necesidades de las personas que vivían en las zonas rurales. Así mismo, se logró mediante las Segundas Unidades Rurales la integración social de los habitantes de las zonas rurales (Estremera, 2015).

Antes de la década de los años cuarenta del siglo XX, Puerto Rico estaba sumido en una abismal pobreza y la situación socioeconómica era desalentadora. Según Colón Reyes (2005), Puerto Rico enfrentaba problemas de desempleo, servicios educativos, de salud y de vivienda. A partir de esa década, surgió en Puerto Rico un significativo cambio social y económico. Carrión-Tavárez (2021) asevera que en la década de los años cuarenta se afianzó el sector agrícola y surgieron autoridades para brindar servicios a los ciudadanos tales como acueductos, transporte y energía eléctrica.

De igual manera, surgieron agencias que otorgarían al gobierno orientación y dirección. Algunas de estas agencias fueron: La Compañía de Fomento de Puerto Rico, el Banco Gubernamental de Fomento y la Junta de Planificación. Irizarry Mora (2017) afirma que: “Estas agencias y corporaciones públicas entraron en funciones en los primeros cinco años de la década de los cuarenta y

configuraron el esquema básico del organigrama actual del gobierno central” (Irizarry Mora, 2017, p. 25).

En el periodo de 1941 al 1946, durante la administración del gobernador Rexford Tugwell, la economía de Puerto Rico se dirigió a implementar un nuevo modelo de desarrollo económico. En este, los recursos del país servían como medio para los ciudadanos satisfacer sus necesidades básicas, lo que se conoce como el modelo económico orientado hacia adentro. Esta iniciativa buscaba el desarrollo y crecimiento económico del País mediante el establecimiento de fábricas del gobierno (Irizarry Mora, 2017). La compañía de Fomento Industrial de Puerto Rico administraba las fábricas de nueva creación, lo que generó disgusto en los dueños de otras ya establecidas en la isla.

Por otro lado, los empresarios no mostraron apoyo a las manufactureras del gobierno al no consumir sus productos. Algunos de estos productos fueron: papel, cajas de cartón y cristal. El modelo económico orientado hacia adentro no tuvo la acogida de la ciudadanía ni del gobierno, por lo que más adelante se sustituyó con el modelo de la industrialización (Irizarry Mora, 2017).

El Partido Popular Democrático, a través de la figura de Luis Muñoz Marín, impulsó un proyecto con iniciativas dirigidas a mejorar el panorama socioeconómico del País mediante un proyecto de industrialización. Según Alemán (2020), en el 1947 se firmó la Ley de Incentivos Industriales de Puerto Rico que ofrecía una serie de incentivos contributivos federales a las industrias locales, estadounidenses o internacionales para que desarrollaran negocios en Puerto Rico. El proyecto se denominó Operación Manos a la Obra y, de acuerdo

con Irizarry Mora (2017), constituyó el inicio de un modelo de desarrollo económico orientado hacia afuera, ya que dependía de materia prima y capital extranjero. Este se realizó con la ayuda de inversionistas de los Estados Unidos, a partir de la década de los años cincuenta, y mostró ser exitoso proveyendo acceso a empleo, educación, salud y vivienda (Estremera, 2015).

La Operación Manos a la Obra se implementó en dos etapas principales. La primera etapa ocurrió durante el periodo de 1947 al 1960, las industrias establecidas durante este periodo utilizaron ampliamente la mano de obra local e invirtieron poco capital en el país. La segunda etapa surgió al inicio de la década de los años sesenta y el gobierno buscó traer industrias petroquímicas. Del año 1960 al 1973 las industrias petroquímicas generaron grandes ganancias al ingreso bruto del País. No obstante, pasado algún tiempo las ganancias mermaron (Irizarry Mora, 2017).

Otro proyecto desarrollado a finales de la década de los años 40 por el Partido Popular Democrático fue la Operación Serenidad. Esta tuvo el propósito de desarrollar una atmosfera cultural y educativa para el sosiego y el desarrollo de la ciudadanía. Estremera (2015, p. 179) señala que: “Este proyecto aspiraba a formar la dimensión de identidad nacional y cultural del puertorriqueño mediante la educación, las artes, la música, la formación ciudadana, el trabajo comunitario y otras áreas sociales y culturales”. En el año 1949, el gobernador Luis Muñoz Marín firmó la Ley núm. 372 para crear la División de Educación de la Comunidad (DIVEDCO), que formaba parte del Departamento de Instrucción Pública. El propósito fue impartir conocimientos sobre democracia, cultura

puertorriqueña y acción social a través del trabajo comunitario. La DIVEDCO constituyó un programa educativo para adultos en el que se buscó fortalecer la cultura y la identidad puertorriqueña más allá de la educación básica (Gil Barvo, 2020).

Exponentes del arte, tales como artistas del espectáculo, compositores, cineastas y artistas plásticos crearon películas, libros y carteles. El propósito de la creación de este material pedagógico fue la educación de la población en temas sobre participación cívica, alfabetización, democracia, seguridad y salud entre otros (Universidad Sagrado Corazón, s.f.). De acuerdo con Gil Barvo (2020), la implementación de la DIVEDCO desempeñó un rol trascendental en la educación de los puertorriqueños, cuando recién comenzó la industrialización en la Isla. A través del programa los participantes desarrollaron sus destrezas de pensamiento crítico que le permitieron alzar su voz y ante las circunstancias que vivían. Gil Barvo (2020, p. 85) explica que:

La importancia de la educación en este programa radica en que provee a los participantes elementos para expresarse y tener un pensamiento o visión crítica de las situaciones que experimentan, para estar informados y para evitar ser manipulados o ser arrastrados por los cambios sociales producto de la industrialización.

Entre los años 1973 al 1975, Puerto Rico tuvo su primera recesión y el gobierno central confrontó problemas presupuestarios. Irizarry Mora (2017) plantea que estos problemas pudieron convertirse en dificultades estructurales y tener repercusiones durante muchas décadas posteriores, como las

repercusiones actuales. Ante este nuevo reto socioeconómico, el gobierno de Puerto Rico consiguió que el gobierno federal de los Estados Unidos creara la Sección 936 del Código de Rentas Internas, cuyo objetivo fue promover el asentamiento de corporaciones norteamericanas en Puerto Rico. Estas corporaciones fueron incentivadas para invertir en el País a cambio de la exención del pago de contribuciones federales. Esto provocó que muchas corporaciones, en su mayoría bancarias, financieras, farmacéuticas y electrónicas se establecieran en Puerto Rico, generando empleos y produciendo un gran crecimiento económico (Alemán, 2020).

En las décadas posteriores, surgieron varias recesiones y el País sobrevivió económicamente por su capacidad para la emisión de deuda y las aportaciones del gobierno federal. La situación económica siguió empeorando, con los agravantes de que ya no era posible emitir deuda pública y la eliminación de la Sección 936 del Código de Rentas Internas de los Estados Unidos (Colón Reyes, 2007). Las condiciones socioeconómicas de Puerto Rico tuvieron notables mejoras durante las décadas de los años cincuenta al setenta, empero, estas mejoras no fueron suficientemente eficaces para mantenerse a largo plazo. La pobreza, el desempleo y las carencias de los ciudadanos continuaba en aumento. Irizarry Mora (2027) explica que:

Las décadas de los cincuenta y los sesenta representaron el periodo de mayor expansión de la capacidad productiva en el siglo XX. No obstante, luego de casi veinticinco años de crecimiento ininterrumpido, Puerto Rico continuaba con niveles de desempleo y

pobreza significativamente altos y con una economía desarticulada. La economía puertorriqueña enfrentó dos recesiones: la primera a mediados de la década de 1970 y la segunda a principios de la década de 1980. Una tercera recesión, no tan profunda como las dos primeras, ocurrió a principios de la década de 1990, específicamente en 1991. La cuarta recesión se registró durante el año fiscal 2002 (acentuada por los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001) y, finalmente, una quinta recesión que inicio en marzo del 2006 y se ha extendido hasta el presente (Irizarry Mora, 2017, p. 30).

En mayo de 2017, Puerto Rico, se declaró en quiebra y, una vez más, se pone de manifiesto la vulnerabilidad social y económica en la cual está sumergida gran parte de la sociedad. El nivel de pobreza durante ese año era de un 45%, el desempleo se encontraba entre un 12% a 18%, más de un millón de ciudadanos dependió de ayudas gubernamentales, el 92% de lo que se consume es importado y la emigración ha aumentado drásticamente haciendo que la población disminuya (Alemán, 2020). Las malas decisiones del gobierno y el financiamiento del gobierno mediante la emisión de deuda pública irresponsablemente provocaron la quiebra del país. Pérez (2022) expresa que el hecho de que Puerto Rico haya adquirido una deuda mayor de setenta mil millones de dólares es consecuencia de la corrupción de los mandatarios, de una administración mediocre y del estatus político del país.

El recorrido del deterioro de la economía de Puerto Rico nos trae hasta el presente, en el que se nos ha impuesto una junta de control fiscal. La Junta de Supervisión y Administración Financiera para Puerto Rico, fue creada mediante la aprobación del *Puerto Rico Oversight, Management and Economic Stability Act of 2016* (PROMESA). Esta junta tiene como propósito trabajar con el pueblo y el Gobierno de Puerto Rico para crear las bases de un crecimiento económico sostenible, según se describe en su página de internet. En la ley PROMESA se estableció que la Junta de Supervisión y Administración Financiera permanecerá hasta que se cumplan las siguientes condiciones: 1. que Puerto Rico logre acceso a los mercados de crédito; 2. que la deuda del país sea reestructurada totalmente; 3. que el presupuesto sea uno saludable durante cuatro años fiscales consecutivos; y 4. que durante esos años consecutivos los gastos del gobierno no sean mayores a sus ingresos. Al presente, ninguna de estas condiciones se ha cumplido (Pérez, 2022).

La Junta de Supervisión Fiscal ha implementado medidas dirigidas a reducir los gastos en las agencias gubernamentales. Estas se enfocan en realizar recortes presupuestarios importantes (Pérez, 2022). No obstante, dicho enfoque no ha logrado solucionar la crisis económica, más bien ha provocado, en alguna medida, que la fuerza trabajadora emigre. En Puerto Rico las oportunidades de empleo se han reducido tanto en el sector público como en el privado. La tasa de desempleo en julio de 2023 fue de 6.2%. En comparación con julio de 2022 (5.8%), el porcentaje de desempleados dentro del grupo trabajador aumentó en 0.4 punto porcentual (Departamento del Trabajo, 2023). Las agencias

gubernamentales han eliminado plazas con el propósito de reducir los gastos en nómina. Mientras que muchas de las empresas privadas han terminado sus operaciones. Otros factores que han incrementado la emigración de puertorriqueños son el alza en el costo de vida, la pobre remuneración que ofrecen los pocos patronos existentes y la situación precaria de los servicios esenciales como los de seguridad, de salud y de educación. El recorte de fondos en un país con graves problemas socioeconómicos provoca que los jóvenes busquen de oportunidades de empleo en otros contextos geográficos foráneos. Esto tiene como resultado que permanezcan individuos de los segmentos poblacionales menos productivos, menos personas que paguen contribuciones sobre ingresos y el nivel de pobreza aumente (López, 2022 citado en Pérez, 2022).

Torres (2020) sostiene que los rigurosos recortes presupuestarios y las medidas de austeridad que han impuesto los integrantes de la Junta repercuten en la capacidad del gobierno para ofrecer servicios básicos adecuados para los ciudadanos. De igual modo, imposibilita el desembolso para la infraestructura del país. Sobre este asunto, Juan Pablo Bohoslavsky (2017), quien es experto independiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los efectos de la deuda externa sobre los derechos humanos, enfatiza que: “Las medidas de austeridad en Puerto Rico han incluido aumentos de impuestos, congelación de salarios, suspensión de convenios colectivos, y una reducción de empleos gubernamentales” (Bohoslavsky, 2017, párr. 8). Bohoslavsky (2017) también planteó que:

El futuro plan fiscal de Puerto Rico tiene que evitar causar más daño a un creciente grupo de personas que ya viven en situación de vulnerabilidad. Las medidas de reforma que se planifiquen deben asegurar que los derechos a la salud, a la alimentación, la vivienda y la seguridad social no sean menoscabados más de lo que ya se han visto afectados. (Bohoslavsky, 2017 párr. 10).

Una de las medidas de austeridad que ha prescrito la Junta de Supervisión Fiscal ha sido el cierre de escuelas con el propósito de lograr economías fiscales en el presupuesto del Departamento de Educación de Puerto Rico. Durante el año escolar 2017-2018 se cerraron 183 escuelas, mientras que en el año escolar 2018-2019 se cerraron 255. Esto implicó que 58,606 estudiantes se tuvieron que trasladar a otros planteles. Algunos de estos estudiantes se enfrentaron a este proceso en más de una ocasión. En cuanto a las economías que justificaron el cierre de las escuelas, de 2017 a 2020 hubo una reducción de \$34.5 millones en la administración de escuelas y un incremento de \$311.7 millones en el mantenimiento de escuelas, incluyendo las que ya habían cerrado (Caraballo-Cueto, 2020). Estos cambios han sido impuestos de manera unilateral y no se ha tomado en consideración a los que más se afectan con estos cambios: los estudiantes, los maestros y sus comunidades de aprendizaje. A lo largo de la historia del desarrollo socioeconómico de Puerto Rico podemos constatar que desde la escuela han surgido iniciativas muy exitosas para combatir la pobreza y crear espacios de inclusión, como lo fueron los programas de las Segundas Unidades Rurales y la División de Educación de la Comunidad. No obstante, en

la actualidad vemos que la educación pública sufre las consecuencias de administraciones ineficientes. Muchos de los secretarios de educación no destinaron los recursos de la agencia para lograr con una verdadera transformación escolar (Quintero, 2021). Segarra (2023) afirma que el aprovechamiento académico está estrechamente relacionado con el nivel de pobreza de los estudiantes. Segarra (2023) añade que “el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel de pobreza es el predictor más fuerte del rendimiento académico escolar” (p. 77). Urge que la educación pública tenga un proceso de transformación desde el cual se creen espacios para combatir la pobreza y crear espacios de inclusión. Esto repercutirá en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Por eso, Segarra (2023) expresa que “el sistema de educación pública puede tomar acciones transformadoras si ausculta las vías en que la pobreza, así como los otros factores sociodemográficos, afectan el desempeño de los estudiantes” (p. 106). Los estudiantes obtienen un bajo aprovechamiento académico por diversas situaciones relacionadas con la pobreza y los acontecimientos que esta provoca dentro del hogar, Segarra (2023) considera que algunas de estas son: “alto nivel de ausentismo, limitaciones en los apoyos en el hogar, estrés, exposición a la violencia, estigma y expectativas pesimistas, son algunos de los problemas relacionados a la pobreza que afectan el desempeño escolar” (Segarra, 2023, p. 106).

La imposición de la Junta de Control Fiscal no ha logrado un desarrollo económico adecuado con el cual se pueda percibir alguna mejoría en los asuntos que ya aquejaban antes de su llegada. La criminalidad, la falta de

acceso a la salud, la falta de acceso a la educación y la poca cantidad de empleos continúan siendo situaciones sin resolver en la segunda década del siglo XXI en Puerto Rico. Es imperativo que se tomen medidas consistentes y sostenibles que propicien una economía estable de la cual se beneficien todos los ciudadanos. Más allá de crear planes para una economía estable, el gobierno debe concretizar una economía que propenda a la reducción de la desigualdad, la exclusión y la pobreza. A tales efectos, Torres (2020, p. 13) expone que:

Si bien todos estamos de acuerdo en que los niveles de pobreza, desigualdad y emigración de Puerto Rico son inaceptables, el gobierno de la isla y la Junta de Supervisión Fiscal aún tienen que elaborar un plan de recuperación económica sensato, integrado y bien articulado. La ausencia de tal plan impide que Puerto Rico haga los cambios de política pública necesarios para lograr un buen gobierno y una economía próspera.

De acuerdo con García-Chacón y colaboradores (2017), la pobreza se caracteriza por diversas dificultades. Algunas de estas dificultades están relacionadas con la falta de empleo, el acceso a la educación, la escasez de espacios recreativos, atléticos y culturales. En muchas ocasiones, estas manifestaciones crean conflictos familiares y sociales que desembocan en la estigmatización social, el discrimen y la exclusión social. La pobreza se manifiesta cuando no se da una distribución adecuada de la riqueza. García et al., 2017 afirman que la distribución inadecuada de la pobreza “provoca un aumento generalizado de sectores discriminados y excluidos en lo social, lo

político, lo cultural y lo económico, generando un deterioro mayor en la condición de dignidad de grandes grupos poblacionales alrededor del planeta” (García et al, 2017, p. 144). La exclusión social surge como consecuencia de la pobreza, las desventajas sociales, falta de poder político y la falta de lazos sociales.

La exclusión tiene diversas manifestaciones y en el ámbito educativo tiende a verse desde la perspectiva de la diversidad intelectual o funcional. Esto surge cuando a los estudiantes con alguna diversidad intelectual o funcional no se le brinda una educación diferenciada que pueda potenciar sus destrezas y capacidades. Esta exclusión educativa, también incide en una exclusión social para los estudiantes con algún tipo de diversidad. Los estudiantes que no tienen una educación diferenciada adecuada, se les dificultará el obtener empleos a fines con sus capacidades y esto los mantendrá en una desventaja social y económica. La educación inclusiva es asociada con la educación especial. Sin embargo, la inclusión va más allá y abre espacio para todas las diversidades que puedan presentar los estudiantes (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

La exclusión social y las desventajas económicas que se viven en los sectores de pobreza en nuestra sociedad dificultan el logro académico de los niños, jóvenes y adultos. Además, impiden el máximo desarrollo de sus capacidades (Red por los Derechos de la Niñez y la Juventud, 2019). Las consecuencias de la exclusión y la desventaja socioeconómica repercuten en la auto percepción de la realidad y el logro de las metas de las personas que viven en contextos marginados y de pobreza, en especial para los niños y jóvenes. Uno de los derechos de la niñez que supone la posibilidad de la ruptura con el

ciclo de la pobreza es la educación. La ONU (2015) afirma que: “educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles” según la describe la Agenda 2030 (ONU, 2015, p. 8).

Las actividades escolares cotidianas inciden en las prácticas de la sociedad y desde ella es posible crear cambios duraderos. La educación es una vía esencial para cambiar la sociedad en una más justa e inclusiva (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Es a través de la figura del director o directora escolar, que en la escuela puede generar acciones dirigidas a crear espacios de inclusión, equidad y erradicación de la pobreza. Para ello, es imprescindible que se modelen prácticas inclusivas en las cuales se valore a todos los componentes de la comunidad escolar. De ahí que Valdés y Gómez-Hurtado (2019) señalen que:

Por ello, se apuesta por un liderazgo inclusivo donde el líder sitúe las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos, y que perciba a la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas y oriente la transformación hacia el entorno social (p. 52).

La escuela en Puerto Rico debe experimentar cambios profundos, tiene que revisar si está cumpliendo su finalidad y definir procesos que permitan hacer realidad la Visión del Departamento de Educación (2023): “La escuela puertorriqueña debe ser un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa y democrática, cultivando la ética, la solidaridad, y la conciencia social” (párr. 1). Caraballo-Cueto (2020) señala que en Puerto Rico: “el 78% de

los estudiantes del sistema público están debajo del nivel de pobreza, pero los estudiantes desplazados tenían en general una incidencia de pobreza mayor” (Caraballo-Cueto, 2020, p. ii). La realidad actual no evidencia un avance concreto hacia lo que el Departamento de Educación afirma en su visión.

En el día a día en las escuelas del País, se pone de manifiesto la gran necesidad de líderes educativos (directores escolares) comprometidos con la educación y que estén dispuestos a realizar cambios que repercutan en la equidad e inclusión educativa y social. La idea de desarrollar una propuesta de investigación que estudie el tema de la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social y educativa desde la escuela surge de la experiencia como educadora de esta investigadora, en diferentes colegios privados de Puerto Rico. En su desempeño como directora escolar, se despertó el interés por los aspectos que se relacionan con los cambios sociales originados en la escuela, desde la práctica del líder educativo.

El compromiso con la creación de ambientes inclusivos en los que todos los integrantes de la comunidad se sientan valorados y visibilizados la llevó a ejercer un liderazgo transformador en ambientes excluidos. El deber ético de dar voz a aquellos que el sistema no valora, con el propósito de hacerlos visibles y que puedan mejorar su calidad de vida, es el llamado al cual debemos contestar como líderes educativos. Ese deber ético que nos conduce a lo que Cortina (2013) manifiesta:

Ser protagonistas de la propia vida, autora del guion de la propia biografía, para construir con otros la vida compartida, sin permitir que nos la hagan.

Para realizar un sueño, el de una sociedad sin dominación, en que todos podamos mirarnos a los ojos sin tener que bajarlos para conseguir lo que es nuestro derecho” (pp. 113-114).

### **Planteamiento del problema**

En Puerto Rico, la persistente problemática de la pobreza, exclusión y desigualdad socioeconómica ha alcanzado proporciones significativas, afectando directamente a una gran parte de la población, especialmente a niños y jóvenes. Aunque se reconoce la importancia de abordar estas condiciones desde diversas perspectivas, el enfoque educativo emerge como un pilar fundamental para combatir dichas adversidades. La relevancia de la educación en la erradicación de la pobreza es respaldada por Colón Reyes (2007), quien enfatiza que la reducción de la pobreza debe ser una prioridad tanto del Estado como de la sociedad. La situación crítica se refleja en las estadísticas que indican que un 58% de los niños en Puerto Rico viven en condiciones de pobreza y el 38% de estos viven en extrema pobreza (Enchautegui et al., 2019). Estas circunstancias, según Bronfenbrenner (1987), tienen repercusiones sustanciales en el desarrollo de los individuos a corto y largo plazo.

La Convención de los Derechos de los Niños en 1989 establece la necesidad de proteger y garantizar los derechos de los niños, reconociéndolos como individuos con derechos específicos (Picornell-Lucas, 2019). En este contexto, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) proponen que la educación puede ser la clave para superar las condiciones de pobreza y de exclusión social. Esta aseveración se ve respaldada por el derecho constitucional a la educación gratuita en el

contexto de Puerto Rico. Sin embargo, a pesar de esta oportunidad, existe una carencia notoria de un modelo de prácticas de inclusión sistemático y coherente que sea liderado por los directores escolares en colaboración con la comunidad escolar.

El aprovechamiento académico de los niños y los jóvenes que provienen de ambientes de desventaja socioeconómica se limita, si la escuela no operacionaliza en la práctica diaria iniciativas para crear espacios para la inclusión y la equidad. Martin et al. (2017) subrayan que el acceso a las instituciones educativas no garantiza la igualdad de oportunidades y la inclusión social, enfatizando la necesidad de crear condiciones adecuadas para el aprendizaje. A pesar del Estado tener esta gran oportunidad para la desarrollar la autogestión, aún no vemos en las escuelas prácticas específicas dirigidas a lograr una sociedad más justa. Esto redundará en profundizar aún más la pobreza de los estudiantes que provienen de sectores desventajados socioeconómicamente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1990) respalda la idea de que la educación puede favorecer el progreso social, económico y cultural, así como a la tolerancia y la cooperación internacional. A tales efectos, Lugo (2021) afirma que: “La educación puede contribuir a la reducción de la pobreza, es un mecanismo esencial para quebrar el ciclo generacional de pobreza” (Lugo, 2021, p. 24). En este contexto, las comunidades escolares dependen en gran medida del liderazgo ejercido por los directores escolares para gestionar metas y propósitos,

siendo esenciales para el logro de objetivos establecidos (Cuesta & Moreno, 2021).

Este estudio se plantea como crucial, ya que busca llenar el vacío existente al proporcionar una guía de prácticas de inclusión para los líderes educativos. La figura del líder educativo inclusivo se conceptualiza como aquel que promueve un ambiente inclusivo en todas sus gestiones, fomentando la cohesión en la comunidad escolar. Valdés (2018) destaca que los líderes educativos no deben limitarse a supervisar, sino que deben desempeñar un papel activo en la transformación de las instituciones educativas, modelando prácticas de inclusión que sirvan como ejemplos a seguir en sus comunidades escolares. En este contexto, la responsabilidad recae en los líderes educativos, especialmente los directores escolares, para diseñar condiciones adecuadas de aprendizaje y gestionar metas inclusivas. No obstante, la revisión bibliográfica evidencia una falta de liderazgo inclusivo y la necesidad de un modelo claro de prácticas de inclusión en Puerto Rico.

En resumen, la ausencia de un modelo estructurado de prácticas inclusivas, lideradas por directores escolares, representa un desafío significativo en la lucha contra la pobreza y la exclusión en el contexto educativo en Puerto Rico. Este problema de investigación destaca la necesidad apremiante de identificar y desarrollar estrategias concretas que promuevan la inclusión y la equidad en las escuelas, contribuyendo así a la creación de espacios de inclusión y de equidad que propendan a la transformación positiva tanto de las comunidades escolares como de la sociedad.

## **Propósitos**

En esta investigación se pretendió:

1. Identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (los directores y las directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico.
2. Describir los logros que han obtenido los líderes educativos (los directores y las directoras escolares) mediante la integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas.
3. Elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares.

## **Justificación**

El sistema educativo público del País de acuerdo con su estructura y su marco legal reconoce la importancia de sus ejecutorias y la influencia que despliega en la sociedad. La Ley de Reforma educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 describe el sistema educativo como el gestor de cambios tanto sociales como económicos en Puerto Rico. Esta ley expresa que: “El sistema de educación pública es la punta de lanza del desarrollo económico y social en Puerto Rico” (Ley 85 de 2018, p. 4). Dentro de este sistema gestor de cambios, el director escolar es la figura desde la cual se originan todas las actividades de la escuela. La ley Núm. 85 de 2018, en el artículo 2.9 establece que: “El Director de Escuela será el encargado de dirigir la escuela y se reportará directamente al Superintendente de su Oficina Regional Educativa”. De igual modo, en el artículo 2.10 se establecen cuáles son los

deberes y las responsabilidades del director escolar, se detallan más de 25 deberes y responsabilidades con los cuales debe cumplir (Ley 85 de 2018).

Manríquez y Reyes (2022) afirman que la función del director o directora escolar es indispensable debido a que influyen de manera considerable en el desempeño de todos los componentes de la comunidad escolar que dirige.

Desde otra perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas, ha reconocido que las condiciones de pobreza en la cual viven muchas personas en el mundo es un problema complejo y difícil de solucionar. Sin embargo, deben surgir desde el gobierno iniciativas para la erradicación de la pobreza en todas sus manifestaciones. La ONU (2015) expresó: “Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible” (ONU, 2015, p. 1). La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015), documento firmado en 2015 por 193 países de las Naciones Unidas, contiene 17 objetivos para lograr la transformación del mundo a través del desarrollo sostenible. Según Picornell-Lucas (2019), estos objetivos son importantes para la niñez y se relacionan directamente con los derechos de los niños establecidos en la Convención de Derechos del Niño en 1989.

Estos documentos han sido gestionados desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) e implican grandes adelantos en la búsqueda de la igualdad e inclusión de todos los miembros de la sociedad en situaciones

de desventaja, en especial los niños y jóvenes; Constituyen una pauta de referencia para la implementación, planificación y monitoreo de la gestión de los gobiernos a nivel internacional (Carchi-Cuenca y Villacis-Salcedo, 2018). Al analizar los Objetivos para el Desarrollo Sostenible podemos afirmar que siete de estos están estrechamente relacionados con algunas de las manifestaciones de la pobreza, el hambre, la exclusión y la inequidad; esto demuestra que aún existe una gran cantidad de personas que viven en pobreza, desigualdad y exclusión. El Objetivo 1 es: “Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.” (ONU, 2015, p. 4). El Objetivo 4 es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (ONU, 2015, p. 7).

Como podemos ver, la Agenda 2030 pretende lograr una sociedad más inclusiva, equitativa y sin pobreza, de igual modo busca que la educación, que es un reflejo de la sociedad, sea un derecho garantizado con las mismas cualidades. Ramírez et al. (2011), a través de un estudio realizado en Venezuela, en el cual indagaban cómo influye la pobreza en el aprovechamiento escolar, llegaron a la conclusión de que existe una fuerte influencia de la pobreza en todos los ambientes en los cuales se desempeñan los estudiantes. La pobreza crea condiciones sociales que provocan desigualdad de condiciones. La percepción de la realidad y el conocimiento de las personas cambia de acuerdo con las experiencias y el modo en el cual se relacionan con el ambiente en el cual está inmerso (Bronfenbrenner, 1987). El gobierno debe instaurar programas socioeducativos que repercutan en el empoderamiento de las

familias que viven en situación de pobreza. Es imprescindible incorporar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes. Es desde las escuelas, donde deben surgir iniciativas que guíen los estudiantes a alcanzar sus metas educativas a partir una perspectiva humanitaria e inclusiva.

A través del marco legal del Departamento de Educación de Puerto Rico, podemos ver cómo la educación constituye una herramienta útil para el desarrollo económico y social del País. De igual modo, los organismos internacionales han creado políticas para la erradicación de la pobreza y las consecuencias que esta acarrea, la desigualdad y la exclusión de quienes la viven. Este momento histórico nos convoca a no permanecer pasivos ante las injusticias sociales y nos impulsa a contribuir en la obtención de un mundo más justo e inclusivo. Hernández et al. (2014) aseveran que es conveniente realizar una investigación cuando, a través de los resultados de esta, se cumple con unos criterios preestablecidos que la catalogan como relevante. Es relevante llevar a cabo un estudio que investigue cómo el rol del líder educativo (director escolar) puede contribuir a efectuar cambios en la sociedad que repercutan en la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión puesto que cumple con los criterios de relevancia planteados por Hernández et al. (2014):

*Relevancia social:* se relaciona con el modo en el cual se beneficia la sociedad a través de los resultados del estudio; *Implicaciones prácticas:* cómo el estudio ayuda en la solución de algún problema real; *Valor teórico:* el investigar un tema del cual hay pocas o ningunas investigaciones. La investigación que se propone cumple con los criterios necesarios para ser catalogada como una investigación

relevante, de acuerdo con los criterios de *Relevancia social, Implicaciones prácticas* y *Valor teórico* propuestos por Hernández et al. (2014). La investigación es una relevante, ya que se espera que a partir de sus resultados surja una guía que pueda ser utilizada por los directores escolares para contribuir a eliminar la desigualdad y la exclusión en ambientes de pobreza. La necesidad de una guía de prácticas inclusivas efectivas que contribuyan a erradicar la pobreza, la desigualdad y la exclusión en ambientes desventajados social y económicamente y que surja desde el contexto escolar es un paso importante que debe realizar cada líder educativo. Con ella se beneficia la sociedad y se ayuda con el problema evidente de la pobreza. En relación con el valor teórico en la revisión de literatura, no se encontraron estudios que relacionen el rol de los líderes educativos (directores escolares) con la erradicación de la pobreza en las escuelas de Puerto Rico. Se encontraron dos estudios que analizan el fenómeno de la pobreza vinculando con la educación: La Pobreza en los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (Mercado, 2020) y El Rol del Director de Escuela en el Desarrollo de la Resiliencia en un Contexto de Pobreza (Rosario, 2013).

### **Preguntas de investigación**

Esta investigación estuvo fundamentada en métodos cualitativos y un diseño de estudio de caso múltiple. Para este tipo de investigación Creswell y Poth (2017) recomendaron que se utilice una pregunta central o general de investigación, desde la cual se indagará el fenómeno de estudio a través de la experiencia de los participantes. Además, deben formularse algunas preguntas

más específicas para facilitar la recopilación de información acerca de todas las dimensiones que componen la pregunta central y el fenómeno o tema en estudio. La pregunta central de este estudio es:

- ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear culturas de inclusión en sus comunidades escolares para acoger a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza?

Las preguntas específicas son:

- ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?

- ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?

- ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar?

- ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares?

- ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras

comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?

### Definiciones

- Desigualdad - Diferencias marcadas entre las personas y se manifiesta de diversas maneras: Desigualdad social - Trato diferente que se da a una persona como consecuencia de su posición social, su situación económica, la religión que profesa, su género, la cultura de la que proviene o sus preferencias sexuales, entre otros aspectos; Desigualdad económica - Diferencia de ingresos entre las personas más ricas y las más pobres, supone un problema de acceso a bienes y servicios para las personas con menos recursos; Desigualdad educativa - Diferencias en las oportunidades para acceder a una formación (ONU Agencia para los refugiados, 2018).
- Equidad – Implica ofrecer recursos a las personas en la medida en que los necesitan. “La equidad significa dar más a los más necesitados” (ONU, 2020).
- Ética - Virtudes que nos conducen a obrar y moldean nuestro carácter (Cortina, 2013).
- Exclusión – Situación “multidimensional e incluye privaciones de los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos, con lo que se trata de un concepto mucho más amplio que la pobreza material” (*United Nations Children's Fund* [UNICEF], 2006, p. 7).
- Igualdad - Valoración de las personas con las mismas condiciones, independientemente del lugar de donde proceden. Iguales en dignidad y derechos (ONU, 1948).

- Inclusión - Proceso en el cual todas las personas encuentran un espacio en la sociedad. Desarrollo de las habilidades, oportunidades y la dignidad de las personas en desventaja por su identidad para que puedan participar en la sociedad (Banco Mundial, 2021).
- Líder educativo - Persona dentro de la institución educativa que ejerce una influencia interpersonal con el fin de lograr las metas trazadas (Ferreira, 2021).
- Liderazgo para la justicia social - Actitudes del líder que favorecen a cambiar las condiciones injustas y promueven la inclusión, el respeto y la equidad. Acciones del líder en relación con la exclusión y marginación y los esfuerzos para eliminarlas (Theoharis, 2010 en Tintoré, 2018).
- Pobreza - “Falta de ingresos y de recursos productivos suficientes para garantizar medios de vida sostenibles, hambre y malnutrición, mala salud, falta de acceso o acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos” (Organización de las Naciones Unidas. [ONU], 1995, p. 45).
- Prácticas educativas – Iniciativa, política o modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f.).
- Prácticas educativas inclusivas – Iniciativas variadas y equitativas y equitativas que están dirigidas a eliminar las desigualdades, las injusticias sociales y las opresiones (Subero, D. 2021).

### **Delimitación y limitaciones**

De acuerdo con Hernández et al. (2014), para lograr un enfoque adecuado es importante establecer las delimitaciones y limitaciones del estudio. Esta

investigación cualitativa, se limitó al rol del director o la directora escolar en la creación de espacios de inclusión en las comunidades escolares para estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en el nivel elemental. Se optó por el nivel elemental ya que, es el nivel en cual se ha desempeñado la investigadora. De igual modo, el nivel elemental es el nivel en el cual se deben iniciar las estrategias de inclusión por ser la base de la educación formal. Los hallazgos o resultados de esta investigación no se pudieron generalizar, puesto que el método que se utilizó fue cualitativo. Merriam y Tisdell (2016) aseveran que en este tipo de investigación el interés es entender cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen su mundo o ambiente y qué significado les otorgan a sus experiencias y no que sus resultados sean aplicados a otros escenarios. No obstante, puede servir de guía para replicar la investigación en escenarios del nivel secundario y de educación superior.

## CAPÍTULO II

### REVISIÓN DE LITERATURA

“La eliminación de la pobreza no es un gesto de caridad. Es un acto de justicia. Es la protección de un derecho humano fundamental, el derecho a la dignidad y a una vida decente. Mientras persista la pobreza, no habrá verdadera libertad”.  
—Nelson Mandela (2005)

Para los sectores de la sociedad con bajos recursos económicos, el posicionarse dentro de la sociedad y vivir una vida digna es cada vez más difícil (Martínez & Carbonell, 2019). Desde el año 2017 hasta el presente año 2023, en Puerto Rico hemos visto cómo estos sectores son cada vez más variados y con orígenes diferentes. Los desastres naturales ocurridos durante los pasados seis años tales como los huracanes Irma y María en el año 2017, los terremotos en el sur de la Isla y la pandemia del COVID-19 en el año 2020 han causado consecuencias desfavorables para toda la sociedad. Sin embargo, para los lugares más vulnerables las consecuencias de estos acontecimientos han sido nefastas, porque se agravaron las condiciones en las que ya estaban inmersos.

El 7 de septiembre de 2017, el huracán Irma, al pasar por el norte de Puerto Rico como huracán categoría cinco, causó el colapso del sistema de energía eléctrica. Sobre un millón de ciudadanos permanecieron durante semanas sin el servicio. Posteriormente, el 20 de septiembre del mismo año, el huracán María, impactó el archipiélago boricua como huracán categoría cinco provocando estragos. Este se catalogó como uno de los huracanes más

catastróficos y mortíferos de nuestra historia (Bernal et al., 2018). El paso del huracán María afectó la totalidad de Puerto Rico con vientos de hasta 155 millas por hora, lo que provocó crecidas de los ríos, deslizamientos de terreno e inundaciones (Oficina Central de Recuperación, Reconstrucción y Resiliencia COR3, s.f.a).

El azote del huracán María develó las condiciones de pobreza en las cuales viven muchos de nuestros hermanos puertorriqueños y que muchas personas vivían de espaldas a ellas. El sistema de energía eléctrica al igual que el de acueductos se desplomaron y toda la población de la Isla permaneció por meses sin estos servicios esenciales. De igual manera, el sistema de comunicaciones, de salud, de educación y de seguridad colapsaron. María trajo un daño catastrófico a la Isla, considerado ampliamente como una crisis humanitaria (Bernal et al., 2018). Después de seis años del paso de María por nuestro archipiélago borincano, recordar sus repercusiones duele en la memoria colectiva de nuestro País. Causa indignación la ineficiencia del gobierno para manejar la emergencia y el intento por manipular las estadísticas para minimizar la destrucción y las cifras de las víctimas fatales del huracán.

El número de fatalidades oficiales que ofrece el Gobierno de Puerto Rico es de 64 muertos (Bernal et al. 2018). Hoy día, esa cifra oficial ha sido cuestionada. Recientemente, un estudio científico publicado en la reconocida revista *The New England Journal of Medicine* puso en evidencia que la tasa de muertes durante el 20 de septiembre al 31 de

diciembre de 2017 fue de 4,645 (Kishore et al., 2018). Esta cifra resulta ser 70 veces más del estimado oficial del Gobierno de Puerto Rico. Un tercio de las muertes se atribuyeron a demoras o atención médica no recibida (Kishore et al., 2018). Bernal et al. (2018, p. 7) expusieron que: “El impacto de dos grandes huracanes y el desastre que acompañó estos eventos fue agravado por la falta de preparación y pobre movilización de las autoridades locales y federales”.

Por otra parte, aunque Puerto Rico, por su localización geográfica, también está en riesgo constante de experimentar un terremoto, habían transcurrido varias décadas sin que se registrara este tipo de fenómeno natural de manera significativa. Esto cambió en diciembre de 2019. Desde el 28 de diciembre de 2019 hasta el 7 de enero de 2020, Puerto Rico tuvo una secuencia de terremotos de magnitud de 2.0 hasta 6.4. Estos terremotos afectaron el área sur de la Isla hasta lograr daños irreparables en estructuras gubernamentales y privadas. Incluso, volvió a afectarse el ya deteriorado servicio de energía eléctrica y fue suspendido para todos los abonados de las zonas afectadas. Los pueblos que recibieron los efectos directos de estos sismos fueron Guánica, Guayanilla, Peñuelas, Ponce, Utuado, San Germán y Yauco (Oficina Central de Recuperación, Reconstrucción y Resiliencia COR3, s.f.b). La mayoría de las escuelas del área sur quedaron totalmente derrumbadas luego de los terremotos. Debido a las réplicas sentidas, el secretario de Educación, Eligio Hernández, ordenó que se pospusiera el inicio del semestre escolar y el cierre

de las escuelas hasta que fueran inspeccionadas para que se determinara si cumplían con los códigos de construcción segura para resistir terremotos (Jiménez, 2020). Los desastres naturales ocurridos en Puerto Rico de manera consecutiva provocaron un grave daño a las estructuras escolares y al sistema educativo del País. De manera paulatina, se reintegraron los estudiantes a aquellas escuelas que estaban en condiciones de recibirlos y se logró algún grado de normalidad. Sin embargo, en marzo del año 2020 la educación cambiaría de manera radical a consecuencia de la Pandemia del COVID-19. El 15 de marzo del año 2020, la entonces gobernadora de Puerto Rico Wanda Vázquez Garced firmó la Orden Ejecutiva OE-2020-023 (2020), en la cual se ordenó el cierre de operaciones del gobierno y de las empresas privadas. Este cierre de operaciones por el COVID-19 ocurrió en el mundo entero. La orden ejecutiva tenía el propósito de promover el distanciamiento social como medida para evitar contagios del COVID-19.

Durante la pandemia del Covid-19 la mayoría de las escuelas tanto públicas como privadas ofrecieron sus clases de forma virtual (Ortiz Figueroa, 2021). Esto como un modo de tratar de evitar contagios entre los estudiantes y los maestros. Estas medidas no resultaron ser inclusivas ni equitativas. Muchos estudiantes no tuvieron acceso a la educación por la falta de equipo tecnológico que le permitiera acceder a las plataformas diseñadas para que los maestros ofrecieran sus clases en línea. La educación virtual exacerbó la desigualdad e inequidad social que existen en diferentes sectores de la sociedad (Cordero Nieves et al.,

2023; Vivanco-Saraguro, 2020). La falta de equipo tecnológico no es el único indicador de desigualdad y exclusión educativa y social. El nivel de escolaridad y el entorno social de los padres también ejerce una gran influencia en los estudiantes que provienen de sectores marginados y más desventajados social y económicamente. La pandemia significó nuevas desventajas para estudiantes de las clases media y baja debido a las limitaciones que enfrentan para obtener las clases de modo no presencial (Vivanco-Saraguro, 2020). Ante las crisis existentes o nuevas vemos cómo los pobres son los más afectados, por esto urge que las escuelas se conviertan en espacios inclusivos y equitativos donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

Además de los fenómenos naturales y las pandemias, el gobierno, mediante leyes y decisiones arbitrarias, ha empobrecido aún más a los ciudadanos. El cambio continuo de la sociedad crea nuevas situaciones de vulnerabilidad y desigualdad que afecta a diferentes grupos (Martínez & Carbonell, 2019). El aumento de sectores de la sociedad en pobreza no ocurre porque dentro de la sociedad no haya recursos o riquezas. La razón para que haya un aumento de pobreza es que la distribución de la riqueza no se da de forma equitativa y justa. La crisis económica afecta de manera más adversa a las mujeres, los ancianos y a los niños (Rodríguez, 2020).

Esta investigación tiene como propósito identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (directores y directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de

pobreza en Puerto Rico. También se propone describir los logros que han obtenido los líderes educativos (directores y directoras escolares) mediante la integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas. De igual modo, se elaborará una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares. A través de estos propósitos se responderá la pregunta central de la investigación, ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear culturas de inclusión en sus comunidades escolares para acoger a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza? Igualmente, se responderán las preguntas específicas: ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar? ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares? ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras

comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?

En este capítulo se presentarán los efectos de la exclusión social y de la pobreza en los sectores de la sociedad que viven en desventaja social y económica. Se describe la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los niños y jóvenes que viven en pobreza, así como las iniciativas de los organismos internacionales para lograr la inclusión social y la erradicación de la desigualdad y la pobreza en la niñez y juventud. Se argumenta sobre cómo la escuela puede convertirse en un mecanismo y espacio para la inclusión, la equidad y la erradicación de la pobreza. Se exponen las implicaciones para los líderes educativos en la práctica de un liderazgo educativo para la responsabilidad social, que logre la creación de espacios para la equidad e inclusión social desde la escuela. Además, se discute la legislación y la política pública que impulsa y viabiliza la inclusión y equidad desde las escuelas y prácticas asociadas.

### **Exclusión social y pobreza**

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) describe la exclusión social como una situación “multidimensional e incluye privaciones de los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos, con lo que se trata de un concepto mucho más amplio que la pobreza material” (UNICEF, 2005, p. 7). Mientras que la pobreza, según descrita por la ONU, es “falta de ingresos y de recursos productivos suficientes para garantizar

medios de vida sostenibles, hambre y malnutrición, mala salud, falta de acceso o acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos (Organización de las Naciones Unidas. [ONU], 1995, p. 45). En ambos casos se observa cómo las personas que viven estas realidades se enfrentan a carencias, desventajas y discriminación tanto por parte de la sociedad, como del gobierno. Podemos afirmar que la pobreza no se limita a la falta de recursos para la satisfacción de las necesidades del ser humano, sino que es un fenómeno en el cual inciden muchos factores, lo que lo hace multidimensional y multicausal. La pobreza implica más que falta de ingresos, implica hambre y malnutrición, acceso limitado a la educación, discriminación y exclusión social entre otras implicaciones (Carchi-Cuenca & Villacis-Salcedo, 2018).

Definir o describir la pobreza es complejo ya que, afecta muchas áreas de la vida e inciden en ella muchos factores. La pobreza es una situación en la cual un individuo carece de los recursos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas. Estas necesidades incluyen el acceso a servicios de salud adecuados, nutrición balanceada, vivienda segura, servicios de educación, entre otros (Pernalet, 2015). La pobreza puede ser medida de diversas maneras. Una de estas es considerando la *canasta de bienes consumidos*. Con esta medida de la pobreza se evalúa si la canasta de bienes y servicios que debe consumir el individuo y su unidad familiar son suficientes para satisfacer sus necesidades básicas. Otra manera de medir la pobreza es mediante los ingresos de la unidad familiar. Esto se realiza evaluando si los ingresos del individuo o la unidad

familiar son suficientes para satisfacer sus necesidades básicas (Segarra, 2018).

En Puerto Rico, la pobreza se mide por el ingreso del individuo o su unidad familiar. Específicamente, mediante las tablas de umbrales de pobreza que toman en consideración el tamaño de la familia, la cantidad de miembros del hogar, la cantidad de menores de 18 años en el hogar y el ingreso de la familia. Estos umbrales son una guía para estimar la pobreza tanto en Estados Unidos de América como en Puerto Rico. La información sobre los ingresos de los individuos y sus familias se recolecta a través de la encuesta sobre la Comunidad de Puerto Rico (*The Puerto Rico Community Survey*) del censo de Puerto Rico, que se realiza anualmente (Segarra, 2018).

La exclusión social y la pobreza se han convertido en situaciones normales y aceptables en nuestra sociedad. En mi experiencia, pocas personas se asombran ante la situación de ver personas que deambulan y piden limosnas en nuestras calles; se les ve con total apatía. Incluso, se les ve aún peor, se les ve con desprecio, con rechazo y se les responsabiliza de estar donde están. Los individuos que están inmersos en una situación de pobreza ven su futuro con desesperanza y tienen muy pocas ambiciones de superación. La pobreza, desigualdad y exclusión se han transformado en un fenómeno natural del cual no podemos ver sus causas y sus consecuencias; al que vemos con indiferencia y no nos indignamos ante las injusticias (García-Chacón et al., 2017).

Hemos aceptado como normal el discrimen hacia las personas que provienen de sectores desventajados de la sociedad. Este discrimen ha sido

institucionalizado desde las diversas agencias del gobierno que no promueven la autogestión y perpetúan el asistencialismo como medio para la satisfacción de las necesidades de los más pobres. Las personas que no viven la pobreza tienden a explicar este fenómeno de diversas maneras y a interpretar esa realidad de la pobreza que viven los otros, de un modo un tanto distorsionada, mientras que las personas que viven en condiciones de exclusión y pobreza explican su realidad desde la falta de oportunidades. Existe una tendencia a ver la pobreza situada fuera de la sociedad, a invisibilizar el dolor, incluso a criminalizar a los que la viven. Los pobres no están fuera, sino dentro de la sociedad, en una situación desfavorable. Para lograr condiciones de inclusión y equidad social es necesario reconocer a los que viven en pobreza como parte integral de la sociedad, con la capacidad de aportar a la misma (Bayón 2016).

Una manera en la cual los individuos aportan a la sociedad es a través del acceso a los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas y de autorrealización. Maslow (1991) establece que existen necesidades de nivel superior y necesidades de nivel inferior. Las necesidades del nivel inferior se relacionan con las necesidades fisiológicas de los seres humanos y las necesidades del nivel superior con las necesidades de autorrealización. Para que las personas alcancen su autorrealización es imprescindible que sus necesidades básicas estén satisfechas. Nadie puede estudiar o trabajar con hambre o con la preocupación de la posibilidad de ser alcanzado por una bala perdida. Por muy capaces e inteligentes que seamos, si nuestras necesidades

básicas no están satisfechas, difícilmente podremos alcanzar la autorrealización. Las personas que han sido privadas de satisfacer sus necesidades básicas no aspiran a ninguna meta de autorrealización, solo aspiran a satisfacer sus necesidades básicas. Para que una persona alcance su desarrollo máximo es necesario que todas sus necesidades básicas estén satisfechas, puesto que, las necesidades fisiológicas son más fuertes que cualquier otra necesidad (Maslow, 1991). Tanto la sociedad como el gobierno deben crear iniciativas que contribuyan a que todos los ciudadanos puedan autorrealizarse. Maslow explica que: “Las necesidades superiores requieren mejores condiciones externas para hacerlas posibles” (Maslow, 1991, p. 90).

Para los sectores de la sociedad con bajos recursos económicos el posicionarse dentro de la sociedad y vivir una vida digna es cada vez más difícil. En Puerto Rico, a raíz de las crisis que hemos enfrentado durante los pasados seis años, han sido muchas las personas que han perdido sus empleos. Esta situación ha provocado que el 52% de las personas que viven en Puerto Rico, viven en pobreza. El Estado ha tomado iniciativas para encaminarse a erradicar la pobreza. Durante el año 2021, el gobierno de Puerto Rico estableció política pública para erradicar la pobreza. El 4 de abril de 2021, el Senado de Puerto Rico aprobó la Resolución del Senado 135 que crea la Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza. La Comisión para la Erradicación de la Pobreza asesorará al Senado para evitar que se aprueben políticas que promuevan la pobreza del País. La Resolución 135 se convirtió en la Ley Número 84 del 31 de

diciembre de 2021, conocida como la Ley de Política Pública de Puerto Rico para Combatir la Pobreza Infantil y la Desigualdad Social. Entre los hallazgos más importantes del primer informe que publicó el personal de la Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza, sometido el 16 de noviembre de 2021, se encuentran los siguientes:

- En el año 2019 más del 44% de la población vivía en situación de pobreza y 40% vivía por debajo del nivel de pobreza.
- Se estima que la pobreza en Puerto Rico pasó de cuarenta y cuatro puntos tres por ciento (44.3%) a cincuenta y dos punto tres por ciento (52.3%) tras el paso del huracán María.
- La pobreza en Puerto Rico es un tema que se quiere ocultar y no es un asunto prioritario para el País.
- La sociedad no acepta que en Puerto Rico existen personas pobres que se acuestan sin comer (Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza, 2021).

En resumen, la pobreza se caracteriza por diversas dificultades; las inciden en que una persona no logre el acceso a recursos suficientes para satisfacer sus necesidades (García et al., 2017; Pernaleté, 2015). Las personas que viven en desventaja socioeconómica enfrentan mayores retos para lograr su autorrealización. Si las necesidades básicas de los individuos no están satisfechas, no es posible el logro de las necesidades de realización, puesto que todos sus esfuerzos estarán dirigidos a satisfacer las necesidades básicas (Maslow, 1991).

García et al. (2017) afirman que la sociedad no toma en cuenta a las personas que viven en pobreza. En Puerto Rico, el 44% de las personas viven en condiciones de pobreza y el 40%, bajo los niveles de pobreza. Las condiciones de pobreza en las cuales viven estas personas no es un tema prioritario en las agendas de los gobernantes ni los líderes del país. Más bien es una situación que se prefiere negar invisibilizando a las personas que la viven (Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza, 2021). La pobreza aumenta la posibilidad del discrimen y la exclusión social hacia las personas que la viven (García et al., 2017). Es necesario que surjan iniciativas que contribuyan a la disminución de la pobreza, en especial para la niñez y la juventud.

### **Pobreza en la niñez y juventud**

Existen diversas aproximaciones para abordar, definir y clasificar el fenómeno de la pobreza. Una de las clasificaciones es la pobreza infantil, que según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) (2004, p. 18) significa que:

Los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad.

Uno de los grupos más vulnerables de la sociedad lo constituyen los niños y jóvenes menores de 18 años. En América Latina y el Caribe, el 39% de los niños

y los jóvenes viven en estado de pobreza o pobreza extrema (García et al., 2017). Puerto Rico es la jurisdicción de Estados Unidos con el porcentaje más alto de pobreza en la niñez. El 58% de nuestros niños y jóvenes vive bajo el nivel de pobreza y el 37% vive en pobreza extrema (Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza, 2021). A través de la historia podemos ver como los niños y jóvenes no han sido valorados por el estado y sus necesidades no han sido priorizadas en las agendas de los gobiernos. Es a partir de la Convención de los Derechos del Niño en 1989, que los niños son vistos como individuos con derechos determinados, que abarcan la protección y la autodeterminación (Picornell-Lucas, 2019). No obstante, este esfuerzo por salvaguardarles una vida digna a través de derechos específicos no ha sido suficiente para que los gobiernos visibilicen a los niños y dediquen suficientes recursos y esfuerzos para mitigar la desigualdad que enfrenta esta población. En muchos países del mundo aún podemos ver que la niñez afronta diversas formas de inequidad, vulnerabilidad y exclusión social (Picornell-Lucas, 2019).

La privación de recursos y oportunidades en la niñez tiene consecuencias adversas en los niños que la viven, y en su desarrollo cognoscitivo y conductual. Vygotsky (2005) afirma que los procesos psicológicos superiores surgen de la interacción con el medio ambiente y que este desempeña un rol crucial en el modo en el cual el sujeto se desempeñará y comportará. El desarrollo intelectual y las destrezas de los niños surgen en el plano social y luego en el plano psicológico, los niños aprenden de su entorno y luego fijan estos conocimientos

internamente (Vygotsky, 2005). Dada la influencia que ejerce el ambiente social en el desarrollo intelectual de los niños, urge que se creen condiciones socioeconómicas idóneas para un desarrollo óptimo de sus conocimientos y sus destrezas. Deben realizarse esfuerzos que incluyan al gobierno y a todos los sectores de la sociedad para erradicar la pobreza de la niñez y garantizar que se respeten todos sus derechos. La pobreza infantil más allá de ser una situación moral es una responsabilidad legal que obliga tanto a los gobiernos, padres y comunidad internacional a erradicarla (Laverde et al., 2019).

La falta de inclusión y equidad además de atentar contra los derechos de los niños conlleva un sinnúmero de efectos negativos. Los estudiantes que asisten a escuelas en lugares marginados de la sociedad son más propensos a convertirse en desertores escolares y a obtener puntuaciones más bajas en las pruebas estandarizadas. Esto desencadena una serie de eventos que complican aún más la vulnerabilidad de los niños y jóvenes de los sectores más desventajados, como lo son los negocios ilícitos, el desempleo, el uso de sustancias controladas y la baja autoestima. Los esfuerzos del gobierno por atender la exclusión social y educativa no han sido suficientes para obtener un cambio sustancial y sostenido. Aun, luego de haberse firmado Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018, conocida como la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, y que tiene el propósito de fijar la nueva política pública del Gobierno de Puerto Rico en el área de educación, vemos como nuestros niños y jóvenes siguen viviendo en riesgo debido a la exclusión social y educativa. El 78% del

estudiantado de las escuelas públicas de Puerto Rico está debajo del nivel de pobreza (Caraballo-Cueto, 2020). Es necesario que el gobierno instituya objetivos coherentes y acciones articuladas que abonen en el diseño de intervenciones adecuadas para la erradicación de la desigualdad e inequidad (Martínez, 2018).

Al adentrarnos en lugares marginados y desventajados de la sociedad en muchas ocasiones podemos encontrar la repetición e imitación por parte de los niños y jóvenes de conductas modeladas por sus figuras de autoridad. Por ejemplo, podemos encontrar jóvenes desertores escolares cuyos padres de igual modo fueron desertores escolares. La relación entre pobreza y educación, específicamente éxito o fracaso, tiene consecuencias en la transmisión intergeneracional de la pobreza, que es la puerta a la exclusión de muchos de nuestros niños y jóvenes (Longas & Cussó, 2018). La pobreza en muchas instancias conlleva que los niños y jóvenes no obtengan en las escuelas oportunidades educativas atemperadas a sus necesidades. La pobreza establece un límite que separa el éxito y el fracaso escolar; la inclusión y la exclusión. Exigir el derecho a la educación es batallar contra la pobreza infantil (Longas & Cussó, 2018).

En Puerto Rico, las políticas relacionadas con la educación, lejos de reducir las brechas de pobreza, las acrecientan. Durante el año escolar 2017-2018 se cerraron 183 escuelas, mientras que en el año escolar 2018-2019 se cerraron 255. Esto implicó que 58,606 estudiantes fueran trasladados a otros planteles,

algunos de estos estudiantes se enfrentaron a este proceso en más de una ocasión (Caraballo-Cueto, 2020). Estas políticas también han incidido en un incremento en la deserción escolar. Según Caraballo-Cueto (2021), 33,704 estudiantes del sistema público se convirtieron en desertores escolares desde el año 2015 hasta el 2021. El ser pobre y tener un bajo aprovechamiento académico fueron factores que incrementaron las posibilidades de desertar.

### **La escuela como espacio para la inclusión, la equidad y la erradicación de la pobreza**

La escuela es el lugar idóneo para que el Estado propicie una sociedad inclusiva y equitativa, a través de la figura del director escolar. En Puerto Rico, existen leyes que viabilizan y regulan el acceso a la educación, tales como la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952) y la Ley número 57 del 11 de mayo de 2023, conocida como la Ley para Prevención del Maltrato, Preservación de la Unidad Familiar y para la Seguridad, Bienestar y Protección de los Menores. La Constitución de Puerto Rico establece que:

Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. El derecho de toda persona a recibir gratuitamente la instrucción primaria y secundaria. (Constitución Puerto Rico, Artículo II Carta De Derechos, 1952).

De igual modo, la Ley número 57 de 2023, en el artículo 2: Política Pública, enumera los deberes que tiene la familia hacia los menores de edad. Uno de

esos deberes es: “Asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo” (Ley 57 del año 2023, p. 11).

El Estado, a través de sus leyes y reglamentos, requiere que la asistencia a la escuela sea compulsoria para los niños desde los cinco hasta los dieciocho años. Aquellos padres que no cumplan con enviar a sus hijos a la escuela pueden ser procesados legalmente por maltrato de menores por negligencia. Este acceso a la educación de manera obligatoria se convierte en la primera herramienta para que el Estado abra espacios de inclusividad y de equidad social. Los niños y jóvenes, y con ellos sus familias y comunidades, se reúnen a diario en un espacio que además de proveerles conocimientos y formas para construir sus propios conocimientos, debe brindar valores morales y éticos; ese espacio es la escuela. Es en la escuela donde nuestros niños y jóvenes invierten la mayor parte de su día, durante 10 meses cada año, por 13 años. Es una oportunidad invaluable, para equipar a nuestros estudiantes con herramientas que le permitan alcanzar su máximo potencial y desarrollar un pensamiento crítico para elaborar soluciones creativas y pertinentes para resolver con éxito las problemáticas del diario vivir. Estas herramientas harán posible el acceso a empleos que propendan a la autogestión, de este modo será posible obtener los recursos necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas. Lugo (2021) afirma que: “La educación puede contribuir a la reducción de la pobreza, es un mecanismo esencial para quebrar el ciclo generacional de pobreza” (Lugo,

2021, p. 24). A pesar del Estado tener esta gran oportunidad para la desarrollar la autogestión, aún no vemos en las escuelas prácticas específicas dirigidas a lograr una sociedad más justa.

Algunos datos estadísticos del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) nos proveen un panorama sobre la cantidad de escuelas que ofrece servicios y la cantidad de estudiantes que los recibe. Para el actual año escolar, 2023-2024, la matrícula oficial certificada del Departamento de Educación es de 247, 884. Estos estudiantes están ubicados en 866 escuelas a través de toda la Isla (DEPR, 2023a). En cuanto al aspecto fiscal, el presupuesto consolidado recomendado para el Departamento de Educación para el mismo año fue de \$5,053,414,000 (Oficina de Presupuesto y Gerencia de Puerto Rico, 2023). Estos datos estadísticos nos llevan a deducir que el Estado posee el andamiaje idóneo para alcanzar directamente a más de 247,000 familias puertorriqueñas y cuenta con un presupuesto sólido, que con una planificación adecuada podría aspirar a resultados sorprendentemente positivos en aspectos como: el aprovechamiento académico, minimizar la deserción escolar, evitar que nuestros jóvenes entren al mundo de las drogas o prostitución y muchas otras problemáticas sociales producto de la exclusión, la desigualdad y la pobreza en nuestro País.

Uno de los derechos de la niñez que supone la posibilidad de la ruptura con el ciclo de la pobreza es la educación gratuita, de calidad y equitativa; según la describe la ONU (2015). Para que el acceso a la educación sea equitativo deben

proveerse las mismas oportunidades, herramientas y condiciones a todos los niños en todos los sectores de la sociedad. Es necesario reconocer que la desigualdad no es una cuestión de suerte, sino que es el resultado natural en cualquier país donde los más aventajados social y económicamente no son empáticos con los más desventajados (De Hoyos, 2018). La poca importancia que hasta el presente el Estado había ofrecido al tema de la pobreza, contribuye a la desigualdad que se vive en nuestro País. En el 2017 Puerto Rico ocupó el tercer lugar en la lista de países más desiguales del mundo. La desigualdad acarrea una serie de consecuencias adversas que empeoran la situación de las personas que viven en pobreza. En relación con esto Lugo (2021) afirma que: “La brecha económica en el país genera una segregación de acceso a recursos y servicios que condena a muchos a un ciclo de pobreza intergeneracional con efectos en la movilidad social y la salud física y mental” (Lugo, 2021, p. 7). La desigualdad e inequidad son la primordial dificultad que enfrenta el sistema educativo, los niños con mayores carencias económicas y culturales tienden a tener mayor rezago académico y son más propensos a ser desertores escolares (Martínez, 2018).

Los diferentes organismos internacionales han expresado la necesidad de que los países erradiquen la pobreza y las condiciones de exclusión social de sus ciudadanos. Es un deber de los gobiernos crear ambientes inclusivos y equitativos en todas las áreas de la sociedad y en especial, en las escuelas. Las escuelas deben implementar procesos que tengan el resultado de visibilizar a la

niñez marginada y excluida, esto se puede lograr por medio de una educación de calidad y equitativa. La educación como un acto político y de libertad, como la cual Paulo Freire nos invita crear, propicia la profunda reflexión de nuestras prácticas como educadores. Como educadores, a diario debemos crear espacios en los cuales los estudiantes puedan reflexionar sobre su realidad social y no solo dictar e imponer ideas preconcebidas de un currículo. Freire (2017) describe este tipo de educación como una educación bancaria que solo permite a los estudiantes ser recipientes de un contenido para almacenarlo sin ni siquiera analizarlo. Es necesario que los educadores transformemos la educación en una que capacite para la toma de decisiones y para la responsabilidad social y política.

Esta transformación de la educación contribuirá a que los estudiantes y sus familias internalicen que son capaces de adueñarse y apropiarse de sus procesos educativos y de sus procesos de autogestión. La presencia de los niños en la escuela, en su comunidad y en el mundo conlleva tomar decisiones y elegir, los estudiantes deben estar consciente de su realidad, no pueden permanecer neutral ante ella (Freire, 2012). El tomar acción ante la realidad en la cual viven llevará a los estudiantes a crear una nueva realidad y a labrar un destino de autonomía a través de la autogestión. De este modo, irán dominado la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que ellos mismos crean (Freire, 2004). Sin embargo, para que los estudiantes dominen y creen esa realidad, los educadores deben estar comprometidos con la justicia social, la

equidad y el amor. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. El educador no debe huir al debate, al análisis de la realidad, al dialogo creador (Freire, 2012). Más bien, el educador debe guiar a sus estudiantes a entender el mundo para de este modo construir una sociedad más justa.

El implementar prácticas inclusivas conlleva esfuerzos dentro de la escuela, involucrando a todos los componentes de la comunidad escolar. De igual modo, conlleva esfuerzos con aquellos que están en el entorno de la escuela, es decir, con los padres, las familias y la comunidad. La escuela incide en las prácticas de la sociedad y desde ella es posible crear cambios duraderos. La educación es una vía esencial para cambiar la sociedad en una más justa e inclusiva (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Desde la escuela, los líderes educativos pueden contribuir a la erradicación de la pobreza y a la creación de espacios inclusivos modelando conductas y valores que propendan a la inclusión. Además, del modelaje de prácticas y valores inclusivos, el líder educativo puede crear espacios para la equidad y la inclusión, mediante el enriquecimiento del currículo con iniciativas de emprendimiento, el cooperativismo y programas agrícolas, entre otros. La educación de calidad repercute en la formación de individuos comprometidos que aportan a su comunidad desde diferentes áreas. En este aspecto es importante proveer a los estudiantes del nivel primario (k-12) conocimientos y destrezas que le sean útiles, ya sea para proseguir estudios universitarios, vocacionales o para fundar sus propias empresas. Pérez (2017) afirma que el propósito de la educación es el desarrollo intelectual, moral y

afectivo de sus estudiantes con el fin de que formen parte de la sociedad de modo exitoso. Cuando la escuela promueve este desarrollo intelectual, moral y afectivo logra que los estudiantes puedan adquirir un aprendizaje significativo. Pérez (2017) establece que este aprendizaje logra en el estudiantado “convivir y convertirse en un verdadero aprendizaje para la vida, facilitando la inclusión, la mitigación de la marginación y aportando de manera contundente al desarrollo humano y superación de la pobreza” (Pérez, 2017, p. 95).

### **Implicaciones para el líder educativo: Liderazgo para la responsabilidad social**

Northouse (2021) afirma que el liderazgo es un proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común. El liderazgo acontece de modo transaccional entre el líder y sus seguidores. En el ambiente escolar el liderazgo constituye un aspecto crucial para el desarrollo de estrategias que promuevan el éxito académico de todo el estudiantado (Cuesta & Moreno, 2021). Los procesos de implementación de prácticas inclusivas y equitativas deben estar liderados por los directores escolares como líderes educativos. Así mismo, los directores escolares deben estar comprometidos con la calidad de la educación, puesto que pueden influenciar positivamente los resultados del aprendizaje, debido a que dentro de sus funciones cumplen tareas cruciales e indelegables en la construcción colectiva (Castro & Alarcón, 2018). Sin embargo, no siempre los líderes educativos están preparados para asumir el reto social de implementar y modelar valores inclusivos y de equidad,

que redunden en una sociedad más justa e inclusiva. Las iniciativas para la creación de espacios de inclusión y equidad deben desarrollarse de manera planificada para lograr resultados duraderos y sostenidos. Es imprescindible que los líderes educativos se adiestren en temas de justicia social (Tintoré, 2018).

El líder educativo comprometido con la justicia social se convierte en un enlace entre la escuela y la sociedad, que pretende cambiar las injusticias desde un compromiso ético y moral, que lo llevan a ser consciente de sus prácticas. Al asumir un liderazgo de justicia social se pretende resolver las situaciones éticas en la comunidad escolar y en el entorno en el cual se encuentra (Guzmán & Ortiz, 2019). Los líderes educativos que aspiran a lograr cambios en la sociedad deben incluir en sus planes de trabajo a todos los componentes de la comunidad escolar. El personal de apoyo como los orientadores, psicólogos y trabajadores sociales son piezas claves en la materialización de estos cambios, por lo cual el rol de cada uno debe estar bien definido. La inclusión educativa requiere un liderazgo distribuido. Sobre este particular Carrasco & González enfatizan que es necesario “lograr relaciones horizontales en las escuelas que apunten a configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios, tradicionalmente asociados a ellas, no se concentran en una sola persona o grupo reducido de personas.” (Carrasco & González, 2017, p. 66).

La escuela incide en las prácticas de la sociedad y desde ella es posible crear cambios duraderos. El líder educativo inclusivo, tiene un compromiso con

la justicia social y la posibilidad de un mundo mejor para todos. Es la figura desde la cual se genera el modelaje de prácticas inclusivas. No es posible la creación de escuelas inclusivas sin líderes que puedan originar prácticas fundadas en la equidad y la justicia social (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). En relación con la figura del director escolar y las prácticas inclusivas, Castro y Alarcón (2018) realizaron un estudio cualitativo descriptivo. El estudio tuvo el objetivo de describir las estrategias de inclusión que implementaron los directores escolares para promover y modelar una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas en la comunidad educativa una escuela pública semi rural en Chile. Los autores concluyeron que la implementación de prácticas de inclusión conlleva mucho tiempo y esfuerzo. Los directores escolares que aspiran a tener comunidades escolares en las cuales se creen espacios para la inclusión y la equidad deben estar comprometidos a dirigir los esfuerzos y asumir los retos que conlleva un cambio de cultura escolar. Castro y Alarcón (2018) explican que:

La construcción de una cultura escolar inclusiva es una tarea compleja que requiere de un tiempo más prolongado para instalarse, contar con equipos directivos motivados y dispuestos a liderar el cambio cultural, con docentes actualizados en sus conocimientos académicos para enfrentar este desafío de mejor manera; con familias que empaticen con la diversidad y con una red de apoyo multidisciplinar aparejado de recursos pedagógicos. La cultura escolar inclusiva articulada con las altas expectativas será posible si se dan las condiciones señaladas, puesto que

requiere de transformaciones de la mentalidad del o de la docente, de la familia y de un equipo directivo liderando los procesos de reflexión y comprensión necesaria para avanzar a una educación basada en la justicia social. (p. 69).

El director escolar como líder educativo asume variados roles en su quehacer diario, para cumplir con esos roles debe desempeñar múltiples funciones y deberes. La ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley 85 de 2018, en el Artículo 2.09 Director de Escuela, establece que: “El Director de Escuela será el encargado de dirigir la escuela y se reportará directamente al Superintendente de su Oficina Regional Educativa” (p. 37). Así mismo, en el Artículo 2.10 Deberes y Responsabilidades del Director de Escuela, expresa que el director escolar deberá cumplir con “los deberes y responsabilidades que mediante reglamento” (p. 37) se instituyan, y añade 18 deberes y responsabilidades explícitas. Maureira (2018) afirma que al líder educativo en el pasado se le atribuían funciones administrativas desde un enfoque burocrático. A través del tiempo estas funciones han cambiado y en la actualidad se le adjudican funciones más enfocadas en las relaciones humanas y la motivación de su equipo de trabajo. A estos fines, Herrera y Tobón (2017) realizaron una investigación cualitativa documental, en la cual utilizaron la estrategia de cartografía conceptual para analizar documentos de investigaciones sobre el perfil del director escolar. En el estudio se analizaron 58 documentos en relación con el perfil del director escolar y sus funciones. Dicho análisis permitió concluir

que el perfil del director debe actualizarse constantemente y estar alineado con sus competencias para enfrentar las situaciones cotidianas de su puesto. El desempeño del director se basa primordialmente en dirigir la formación de los estudiantes y de los maestros a través del trabajo en equipo. Aunque el director debe desempeñar funciones y deberes administrativos, burocráticos y legales, el propósito primordial de su gestión ha de ser el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Herrera y Tobón (2017, p. 186) señalan: “De ahí la importancia de enfatizar que al director socioformativo lo ha de caracterizar el trabajo colaborativo, el liderazgo y el compromiso por la formación integral de todos los actores de los procesos formativos que gestiona”.

La gestión del director escolar, sin dudas, conlleva una gran responsabilidad con todos los componentes de la comunidad escolar. A esta responsabilidad se le añade la responsabilidad de la rendición de cuentas a sus superiores y a diversas agencias reguladoras. Más allá de supervisar, administrar y cumplir con una serie de evidencias sobre sus ejecutorias, el director escolar debe liderar para todos los miembros de la comunidad escolar, teniendo como eje central al estudiante. Todas las iniciativas del director deben propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes. Un aprendizaje que no solo sea de conceptos y destrezas prescritas en el currículo, sino un aprendizaje pertinente, para la vida que propenda al pensamiento crítico, el apoderamiento y a la solución de los conflictos que puedan enfrentar los estudiantes. Por eso, Bolívar (2010) plantea que: “Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los

aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta” (Bolívar, 2010, p. 10).

El liderazgo que ejercen los directores escolares es un factor determinante para el éxito de todos los estudiantes, por lo cual, los directores deben tener estilos de liderazgo que repercutan en la inclusión, sobre todo en sectores de desventaja socioeconómica, con el propósito de lograr más justicia social. El liderazgo educativo que pretende la justicia social logra el andamiaje adecuado para lograr un ambiente de equidad e inclusión aún en ambientes desfavorables (Rodríguez et al., 2020).

Los directores escolares comprometidos con la justicia social deben articular de manera coherente las dimensiones del liderazgo educativo que estableció el Educational Leadership Constituent Council en el año 2011. Las dimensiones del liderazgo educativo son: el liderazgo estratégico, el liderazgo didáctico, el administrativo, el liderazgo comunitario, el liderazgo político y el liderazgo ético (National Policy Board for Education Administration [NPBEA], 2011). Cabe señalar que el Educational Leadership Constituent Council (ELCC) cambió su nombre a National Educational Leader Preparation a partir del año 2018. De este modo las dimensiones del liderazgo fueron sustituidas por los *Professional Standards for Educational Leaders* del National Policy Board for Educational Administration (NPBEA, 2018; Rodríguez-Rivera & Montañez-García, 2023). No obstante, las dimensiones del liderazgo educativo contribuyen al desarrollo integral del desempeño del líder educativo. Por tal razón, en esta investigación

se considerarán dichas dimensiones. De modo particular, se considerarán las dimensiones del liderazgo administrativo, el liderazgo estratégico, el liderazgo comunitario y el liderazgo ético como dimensiones esenciales para construir un liderazgo educativo para la justicia social.

De acuerdo con Oré (2017), el liderazgo administrativo está vinculado con:

La planificación, organización, dirección y control de los recursos (humanos, financieros, materiales, tecnológicos, del conocimiento, etc.) de una organización, con el fin de obtener el máximo beneficio posible; este beneficio puede ser económico o social, dependiendo de los fines perseguidos (p. 4).

El director escolar como administrador, debe cumplir con la responsabilidad de crear las condiciones adecuadas para el logro de la misión de la institución a través de la administración adecuada de los recursos.

Las labores administrativas implican la supervisión de las actividades diarias de la comunidad escolar para que se cumplan los objetivos de la institución y se alcance la excelencia que debe caracterizar cada institución educativa. Sin embargo, estas labores administrativas pueden requerir un exceso de tiempo y esfuerzo lo que pudiera afectar el desempeño adecuado de las otras dimensiones del liderazgo que el director escolar debe ejercer. Existe una tendencia a ver al director escolar más como administrador dedicado al control y a la supervisión, relegando sus funciones didácticas a un segundo plano (Lugo et al., 2019). El líder educativo debe armonizar tiempo, esfuerzo y recursos para

administrar adecuadamente sin sacrificar ninguna de las dimensiones del liderazgo, de este modo logrará el objetivo de gestionar una educación de excelencia para todos los estudiantes.

El liderazgo estratégico por su parte, mediante el conocimiento del estado actual de la institución busca definir planes para el logro de las metas establecidas. Es decir, se hace una planificación estratégica para impulsar la institución desde donde se encuentra hacia donde se desea llevar. A estos fines, Urrego (2020), plantea que es imprescindible conocer lo que sucede tanto dentro como fuera de la institución, con la intención de influir en los acontecimientos que se desarrollan para de este modo alcanzar los objetivos institucionales establecidos. Además del conocimiento de lo que acontece en la institución, el líder educativo debe tener una estrategia efectiva para ejercer influencias en los diversos componentes de la comunidad escolar, para el beneficio de la institución. El liderazgo estratégico implica el entendimiento de las diversas dificultades por las cuales pasa la institución y su ambiente. Así pues, “el líder debe conocer de la organización su historia, las fortalezas, su cultura, así como sus debilidades, además como la empresa está alineada con el entorno, las tendencias para mejorar la alineación actual y futura” (Griffin, 2011, citado en Urrego, 2020, p. 31).

El director escolar como líder estratégico debe identificar el estado en el cual se encuentra la escuela. Esto puede realizarse mediante un análisis FODA, en el cual se investigan cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y

oportunidades. Las fortalezas y debilidades se relacionan con los aspectos internos de la institución y las oportunidades y amenazas con los aspectos externos. Con el resultado del análisis, el director podrá planificar las estrategias adecuadas para el logro institucional. De igual forma podrá diseñar un plan específico con el cual pueda ejercer un liderazgo que propenda a la responsabilidad social más allá del alcance de las metas institucionales preestablecidas. Urrego (2020, p. 36) puntualiza que:

Esta requiere que las empresas determinen lo bueno, lo malo al tomar, decisiones éticas y entregarse a las actividades éticas. Una organización con responsabilidad social hace lo correcto por qué le parece que está obligada a conducirse de tal manera.

La dimensión del liderazgo comunitario es fundamental para el desarrollo de una escuela inclusiva. El liderazgo comunitario permite ver la comunidad escolar como espacios en los que es posible abordar las situaciones problemáticas con la colaboración y participación de todos los componentes. De igual manera, permite la participación de las comunidades aledañas y aumenta la autogestión. El liderazgo comunitario aumenta la participación de los miembros de la comunidad en asuntos de vital importancia. De ahí que Novoa-Palacios exprese: “participar en procesos comunitarios e incrementar el agenciamiento y el empoderamiento de las comunidades” (Novoa-Palacios, 2020, pág. 4). Para ejercer un liderazgo educativo comunitario es imprescindible conocer y crear lazos con la comunidad en la cual está cimentada la escuela, de igual modo, es

importante que se involucren a todos los integrantes de la comunidad escolar.

Para crear espacios de equidad e inclusión en ambientes de pobreza se necesita unir esfuerzos y crear alianzas con diversos sectores de la sociedad. El liderazgo educativo comunitario debe propiciar que la comunidad se involucre en procesos de sinergia para lograr cambios positivos y duraderos tanto para la escuela como para la misma comunidad. Álvarez (2013, citado en Valencia-Medina et al., 2015, p. 41) expresa que: “El líder es un actor estratégico para el desarrollo de sus comunidades que posibilitaría, a partir de su trabajo, que otros se decidan a participar como gestores de progreso.

Por último, veremos la importancia del liderazgo educativo desde la ética. De acuerdo con Riera et al. (2018), el liderazgo educativo ético emerge de la necesidad de definir nuevos compromisos y responsabilidades colectivas por parte de los líderes educativos y sus equipos de trabajo. El líder ético debe responder al llamado social de gestionar cambios que beneficien a todos en la sociedad. En esta línea de pensamiento, Riera et al. (2018) afirman que el fin de la educación ha sido perpetuar aquellas condiciones que son meritorias de mantener, así como crear condiciones favorables que incidan en el empoderamiento de las personas en el ámbito individual y colectivo. A estos fines, es necesario que los directores escolares muestren un liderazgo íntegro que se muestre sincero, tanto cuando se obtienen logros como cuando se comete alguna falla. Esta integridad hará que la comunidad confíe en el líder y lo respalde en sus iniciativas. El líder educativo que cultiva la ética desarrolla

cualidades que lo conducen a poner en segundo plano sus propios intereses y a crear mejores condiciones sociales (Riera et al., 2018).

Cortina (2013) asevera que la sociedad tiene el deber ético de erradicar la pobreza en todas sus manifestaciones; sin embargo, la sociedad no ha asumido el deber ineludible de crear condiciones más favorables para todos y, en especial, para los más vulnerables. Todos debemos hacernos conscientes a nivel personal y colectivo de nuestra obligación de crear un mundo más inclusivo y equitativo. Las personas que sufren la pobreza tienen el derecho de salir de ella y estamos obligados a empoderar a estas personas para que desde la autogestión salgan de la pobreza (Cortina, 2017). La ética es el conjunto de aquellas virtudes que nos conducen a obrar bien y moldean nuestro carácter. Estas virtudes se van descubriendo en relación con los otros, desde un diálogo en el cual se descubre lo que es cierto y adecuado. Estas virtudes surgen a diario en nuestro modo de enfrentarnos a la vida y de resolver los conflictos y propenden a nuestra felicidad y a la justicia (Cortina, 2013). En relación con la felicidad, Cortina (2013) afirma que: “No es humano un proyecto de felicidad que deje a los más débiles por el camino” (Cortina, 2013, p.161).

Luego de tantos intentos por erradicar la pobreza y la desigualdad, en un mundo que posee los recursos suficientes para erradicarlas, aun las palpamos. Esta realidad nos lleva a tomar medidas urgentes y radicales desde la escuela, para crear un mundo sin pobreza. Cortina (2017) enfatiza que:

Es indispensable para instaurar estas iniciativas, la educación que comienza en las familias y la escuela y se extiende a los diferentes espacios sociales. Educar en este momento histórico implica la formación de ciudadanos misericordiosos que puedan ser empáticos con los que sufren, y más que todo, comprometerse con ellos (p. 168).

### **Legislación y política pública para la inclusión**

Todos los individuos, indistintamente de su edad o condición socioeconómica, pueden aprender y desarrollar sus destrezas y conocimientos de maneras muy particulares. Sin embargo, para que haya aprendizaje y desarrollo deben existir condiciones adecuadas que propendan a que ocurra el aprendizaje (Martin et al., 2017). La escuela y, desde ella, los directores escolares son los llamados a diseñar esas condiciones adecuadas de aprendizaje. Martin et al. (2017) asevera que: “El acceso a las instituciones educativas no significa, necesariamente, una respuesta adecuada a la igualdad de oportunidades y a la inclusión social” (Martin et al., 2017, p. 2). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1990, reconoce “que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (UNESCO, 1990, p. 3). Las comunidades escolares descansan en el liderazgo que ejercen los líderes educativos y en especial los directores escolares para la gestión de las metas, el desarrollo de propósitos y

misiones efectivamente. El líder educativo dirige sus iniciativas para el logro de los objetivos establecidos. Esta labor debe realizarse incluyendo a todos los miembros de la comunidad escolar (Cuesta & Moreno, 2021).

A través de la legislación y política pública del Departamento de Educación de los Estados Unidos y de Puerto Rico, se promueve en desarrollo de iniciativas para la creación de espacios de inclusión y de igualdad en todos los sectores de la sociedad y con mayor énfasis para los sectores de desventaja. En los Estados Unidos de América se garantiza la igualdad y la inclusividad educativa mediante la Ley Cada Estudiante Triunfa de 2015, conocida por sus siglas en inglés ESSA (Every Student Succeeds Act). Esta ley la firmó el presidente Barack Obama en diciembre de 2015 y continúa vigente en la nación y sus territorios. La ley ESSA impulsa:

- la equidad mediante la protección crítica de los estudiantes desfavorecidos y de alta necesidad en Estados Unidos.
- el requerimiento por primera vez de que a todos los estudiantes en Estados Unidos se les enseñe según altas normas académicas para que estén preparados para el éxito en la universidad y el trabajo.
- que los educadores, familias, estudiantes y comunidades reciban información vital de evaluaciones estatales anuales que midan el progreso de los estudiantes hacia esa meta.
- la innovación local, incluido intervenciones según la evidencia y el sitio, desarrolladas por los líderes y educadores locales.

- las inversiones históricas de la Administración para aumentar el acceso al preescolar de la alta calidad (Ley ESSA, 2015).

Dado que Puerto Rico es territorio de los Estados Unidos de América, está ley federal también está vigente y viabiliza la asignación de fondos federales para la creación de una educación con equidad y con inclusividad. La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley 85 de 2018 describe el sistema educativo como el gestor de cambios tanto sociales como económicos en Puerto Rico. En ella se expone que: “El sistema de educación pública es la punta de lanza del desarrollo económico y social en Puerto Rico” (Ley 85 de 2018, p. 4). La visión del Departamento de Educación establece que “La escuela puertorriqueña debe ser un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa y democrática, cultivando la ética, la solidaridad y la conciencia social” (Ley 85 de 2018, p. 6). Al mismo tiempo, la Carta Circular núm. 032-2021-2022 del 10 de marzo de 2022, establece política pública sobre la integración transversal del tema: «la equidad y el respeto entre todos los seres humanos» en el currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico como un medio para prevenir la violencia y fomentar el desarrollo de una sociedad sensible, inclusiva e igualitaria para el logro del bienestar colectivo (DEPR, 2022).

En el *Plan Estratégico del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2021 al 2026* (DEPR, 2021) se establece como prioridad estratégica la *Equidad para Todos*. Esta estrategia pretende:

Educación en equidad y respeto a la diversidad para eliminar los retos de acceso de oportunidades y prevenir el discrimin; Educación sobre el concepto de equidad y el respeto a la diversidad como un medio para desarrollar una sociedad puertorriqueña pacífica, justa e igualitaria; Promover programas y actividades al desarrollo del estudiante con igualdad de derecho de todos ante la ley; Identificar oportunidades para estudiantes desventajados; Garantizar el acceso equitativo a los servicios. (DEPR, 2021, p. 6)

De igual manera, en el Plan estratégico se destaca dentro de su filosofía educativa los valores de equidad, diversidad y pluralismo, y emprendimiento y autonomía (DEPR, 2021). Las leyes mencionadas, tanto federales como estatales, así como el *Plan estratégico del 2021 al 2026* (DEPR, 2021) y la Carta Circular núm. 032-2021-2022 (DEPR, 2022) reconocen que es necesario crear espacios para la inclusión y la equidad. De este modo, será posible una sociedad más justa y estaremos más cerca de erradicar la pobreza.

### **Prácticas para la inclusión, la equidad y la erradicación de la pobreza**

En los últimos años, y a tono con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, se han realizado diversos estudios sobre cómo incide la escuela en el logro de una sociedad más justa e inclusiva. La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015) es un documento firmado en 2015 por 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas. Este documento contiene 17 objetivos para lograr la transformación del mundo a través del

desarrollo sostenible. A continuación, se enumeran los 17 Objetivos de

Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030:

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos
5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9. Industria, innovación e infraestructuras
10. Reducir la desigualdad en y entre los países
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles

13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible

15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de la biodiversidad

16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas

17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible (ONU,2015).

Estos objetivos son importantes para la niñez y se relacionan directamente con los derechos de los niños establecidos en la Convención de Derechos del Niño en 1989 (Picornell-Lucas, 2019).

En específico, se han realizado estudios relacionados con cómo los líderes educativos a través de su desempeño y sus prácticas logran contribuir a una sociedad más justa. En el 2022, se llevó a cabo un estudio de casos con enfoque etnográfico. El estudio tuvo como objetivo explorar y describir las prácticas de liderazgo presentes en escuelas identificadas como inclusivas y que tuvieron buenos resultados académicos (Valdés, 2023). El estudio incluyó tres escuelas públicas de Chile, que se catalogan como inclusivas. Las tres escuelas tienen un desempeño medio según establece la Agencia de la Calidad de la Educación de dicho país. Esta agencia clasifica las escuelas en las que sus estudiantes tienen resultados considerables, independientemente del nivel

socioeconómico (Valdés, 2023). El autor describió las escuelas y sus particularidades. La primera escuela es subvencionada y está ubicada en un sector de gran vulnerabilidad. Los resultados de evaluaciones de convivencia escolar inclusiva han sido positivos. La segunda escuela es público-municipal y se encuentra en un barrio céntrico; sirve a estudiantes de comunas de *bajos estratos socioeconómicos*. Esta escuela ofrece anualmente seminarios sobre educación inclusiva. La tercera escuela ubica en una comuna periférica y en un sector vulnerable.

Entre los hallazgos del estudio se destaca el tipo de liderazgo que ejercieron los líderes educativos. Según Valdés (2023) los tres directores de las escuelas que participaron del estudio ejercieron un liderazgo distribuido. Valdés (2023) describió este liderazgo distribuido como: “liderazgo distribuido que se ejerce mediante el trabajo colaborativo, corresponsabilidades y relaciones sociales entre líderes formales e informales” (Valdés, 2023, p. 13), así como el liderazgo estratégico. Los líderes mostraron un compromiso real con el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas que dirigían y sus ejecutorias se desarrollaron teniendo como guía la diversidad. Valdés (2023) expresa que los directores escolares: “presentan un compromiso y una perspectiva amplia para entender la inclusión, gestionan la diversidad con foco y preocupación en todo el alumnado y desarrollan una cultura escolar que valora la diversidad y defiende la inclusión como proyecto educativo” (Valdés, 2023, p. 14).

Los directores escolares que participaron en el estudio coincidieron con la idea de que las escuelas inclusivas deben ofrecer una educación de calidad. Esta educación de calidad tendrá como efecto que los estudiantes obtengan resultados positivos en las pruebas estandarizadas. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece una educación de alta calidad que propende a una ejecución satisfactoria de todos los estudiantes en las pruebas estandarizadas. La escuela inclusiva ofrece espacio para los estudiantes que están en desventaja socioeconómica sin dejar de lado a aquellos estudiantes que tienen un nivel socioeconómico adecuado.

Otro estudio notable fue el que realizaron Rodríguez et al. en el 2020. El propósito fue auscultar las estrategias y prácticas de los directores y las directoras que aspiraban a desarrollar una cultura de inclusión a la vez que les ofrecían a sus estudiantes una educación de calidad. El estudio se realizó en cuatro escuelas de los niveles de primaria y secundaria, descritas como vulnerables y de alta marginalidad en diferentes ciudades de México. El diseño de investigación que utilizaron los autores fue el estudio de caso. Mediante la literatura identificaron cuatro características y prácticas asociadas con el liderazgo educativo exitoso para la justicia social:

1. Visión corresponsable - Establecer el camino con una visión compartida. Definir metas alcanzables tomando en consideración a todos los componentes de la comunidad escolar.

2. Capacidades contextualizadas - Desarrollar la capacidad escolar para la mejora. Desarrollar habilidades, destrezas y experiencia de los maestros para responder a las necesidades de los estudiantes adecuadamente.

3. Inclusión democratizante - Construir una cultura escolar justa e inclusiva que provea acceso y participación a todo el estudiantado y con especial énfasis a los que provienen de contextos de exclusión.

4. Vinculación que fortalece - Fortalecer las relaciones con las familias y con la comunidad para crear redes de comunicación y colaboración (Rodríguez et al., 2020).

En relación con la visión corresponsable, los autores concluyeron que los directores desarrollaron y planificaron con los miembros de la comunidad escolar un análisis del aprovechamiento académico de los estudiantes para diseñar estrategias que lograran incidir en su incremento. Rodríguez et al. (2020) indican que: “La visión corresponsable se expresa mediante altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, del personal y de todos los miembros de la comunidad educativa” (p.18). Otro hallazgo fue que el liderazgo distribuido contribuye al desarrollo de las capacidades contextualizadas y a la corresponsabilidad. En torno a la inclusión democratizante, se evidenció que las prácticas de los directores y directoras escolares influye en la concienciación de la exclusión y las iniciativas para erradicarla. Los investigadores concluyeron que: “Por otra parte se observó un liderazgo tendiente a reducir las asimetrías y a construir una cultura donde se viven los valores de inclusión, equidad y justicia

social” (Rodríguez et al., 2020, p.19). Los directores y directoras escolares lograron establecer la vinculación desde el interior de la comunidad escolar, creando lazos con todos los componentes. Así como una vinculación hacia afuera de la comunidad escolar al establecer acuerdos con diversas personas y organizaciones de la comunidad.

El liderazgo que ejercieron los directores y directoras escolares en las cuatro escuelas donde se realizó la investigación fue uno en el cual se tomó en consideración a todos los miembros de la comunidad escolar. De igual manera, mostraron valores de justicia y de equidad. De acuerdo con Rodríguez et al. (2020), “Los hallazgos referidos en párrafos anteriores constituyen evidencias acerca de la manera como directores escolares mexicanos en contextos de vulnerabilidad ejercen un liderazgo incluyente, permeando las estructuras y procedimientos escolares con valores de justicia y equidad” (Rodríguez et al., 2020, p.19).

Otro estudio importante relacionado con la inclusión y el rol de los líderes educativos lo desarrollaron Valdés y Gómez-Hurtado (2019). El estudio se realizó a través de la revisión de literatura y el análisis de los resultados de dos investigaciones. Luego del análisis de los resultados de las investigaciones y la revisión de la literatura, los autores presentaron una serie de competencias y prácticas para el liderazgo educativo que han hecho viable la estructura de escuelas inclusivas. Los resultados que analizaron fueron sobre investigaciones que tuvieron el objetivo de estudiar sobre el liderazgo y la inclusión educativa en

escuelas en España y en Chile. Las metodologías utilizadas en las investigaciones fueron cualitativa y mixta. Según Valdés y Gómez-Hurtado (2019), las prácticas de liderazgo inclusivo están estrechamente relacionadas con el contexto y se desarrollan de acuerdo con el ambiente en el cual se desempeña el líder. Mientras que, las competencias son intrínsecas al líder y se manifiestan de igual modo en cualquier ambiente. De la revisión de literatura y los resultados de las dos investigaciones los autores presentan diez prácticas y competencias de liderazgo para lograr el desarrollo de una escuela inclusiva. En concreto ofrecen ocho prácticas y dos competencias de liderazgo inclusivo que se describen a continuación:

#### Prácticas

1. Liderar el ideal de educación inclusiva - La inclusión debe plasmarse como un objetivo institucional. El director debe compartir el ideal de inclusión y crear las condiciones para cumplir el objetivo.

2. Gestionar la diversidad - Asumir la responsabilidad de la toma de decisiones en favor de la diversidad dentro de los salones y la escuela. Trazar la ruta del aprendizaje creando condiciones adecuadas para todos los estudiantes, en especial los rezagados y para los maestros.

3. Construir una comunidad inclusiva - Adquirir un compromiso sistemático con la inclusión. Promoviendo la participación de los estudiantes acorde con la labor de los maestros y el personal de apoyo.

4. Desarrollar las capacidades profesionales - Gestionar la contratación de profesionales altamente cualificados con altos valores, puesto que la inclusión es una situación de valores. El director debe fomentar capacitaciones de acuerdo con el proyecto de inclusión y promover el liderazgo de los maestros.

5. Promover valores inclusivos - Promover y defender los valores que concretan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Las actividades que realiza el director conllevan una serie de valores intencionados que modelan y ejemplifican la inclusión.

6. Establecer un lenguaje común - A partir de la visión, el director debe promover un lenguaje común que refleje el objetivo de la escuela de crear una orientación inclusiva.

7. Organizar la escuela - El modo de organizar la escuela es un medio para gestionar la diversidad. El director debe incluir medidas inclusivas en la organización de los salones, la distribución de los maestros y personal de apoyo para brindar ayuda a quienes más lo necesiten.

8. Colaboración de todos - El director debe propiciar relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar de un modo horizontal dejar fuera las prácticas basadas en la jerarquización. Fomentar la participación de la familia, asociaciones públicas y privadas, la comunidad y otras escuelas, de este modo crea una escuela más inclusiva ofreciendo oportunidades a todos los estudiantes.

Competencias

1. Modelar actitudes sobre la diversidad centradas en principios de inclusión escolar - Las actitudes influyen en el desarrollo de la gestión inclusiva. Los directores con una actitud optimista gestionan la diversidad desde prácticas inclusivas como la colaboración en la toma de decisiones.

2. Poseer perfil adecuado a la justicia social - El director debe mostrar competencias para ejercer la dirección, actuar honestamente, mostrar entusiasmo por su trabajo y sus implicaciones. Además de su perfil profesional debe tener rasgos personales como un alto sentido de justicia social, mostrar confianza en sí, ser cercano a los estudiantes y maestros, no creerse superior a los demás, mostrar sentido de igualdad, ejercer un liderazgo distribuido, capacidad de escuchar, ser negociador, entre otras (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

Los autores presentan sus conclusiones enfatizando en la importancia del liderazgo educativo para la organización y la dirección del logro de una escuela inclusiva desde la figura de los líderes educativos. Pensar la escuela desde una perspectiva inclusiva y de justicia social implica reorganizar la institución escolar en función de las barreras que impiden la equidad educativa. Entre los actores relevantes para llevar a cabo esta tarea están los directivos (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Es imprescindible que los directores escolares que aspiran a formar comunidades escolares inclusivas tengan valores que sean afines con la búsqueda de la justicia social. Sin estos valores y la convicción de que se puede lograr una sociedad inclusiva se imposibilita lograr escuelas inclusivas y equitativas. “En ello influyen directamente las actitudes de los líderes ante la

diversidad: líderes con perspectivas menos favorecedoras de la inclusión llevarán a cabo prácticas menos inclusivas” (Gómez-Hurtado, 2012, citado en Valdés & Gómez-Hurtado, 2019, p. 60).

Castillo, Puigdellivol, & Antúnez llevaron a cabo un estudio de caso en el 2017, con el propósito de indagar sobre los significados que los diversos componentes de una comunidad escolar le otorgan al liderazgo educativo. Los autores afirman que la participación y la corresponsabilidad de los componentes de la comunidad escolar es determinante para la sostenibilidad de los proyectos educativos. Se investigó un proyecto educativo exitoso que fue reconocido internacionalmente por sus logros en el aprendizaje y la inclusión social de sus participantes.

La investigación se realizó en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria en Cataluña, durante los años 2011 a 2014. Se utilizó un enfoque cualitativo y un método comunicativo crítico, involucrando a los actores en el proceso de obtención de información. Se realizaron observaciones participativas, análisis de documentos internos, entrevistas en profundidad y grupos focales para recopilar la información.

Cabe señalar, que el Centro brindó servicios a estudiantes inmigrantes, lo que hizo que tuviera una gran complejidad y diversidad entre el estudiantado. Dada estas particularidades, adoptaron un enfoque que se basó en la participación activa de familias y voluntarios en el proceso educativo, con el objetivo de transformar y mejorar el entorno social cercano a la comunidad.

Además, implementaron métodos innovadores e inclusivos tales como: grupos interactivos, tertulias literarias, entre otros, para fomentar la participación de padres, madres y voluntarios en el aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos intentaron promover la máxima inclusión y aceptación de la diversidad.

Como resultado de las intervenciones antes descritas, se desarrolló un fuerte vínculo y sentido de pertenencia, lo que generó que tanto la administración como los maestros, padres y estudiantes “libremente han decidido soñar y construir, y para lograr sus metas necesitan cambiar ciertos funcionamientos y estructuras internas de la organización” (Castillo et al., 2017, p. 47). También se desarrolló un estilo de liderazgo democrático y participativo en el cual los diversos componentes de la comunidad escolar asumieron el liderazgo y la toma de decisiones. “La estrecha vinculación entre familia-escuela y entorno crea un modelo de escuela abierta con procesos deliberativos en la toma de decisiones y permite que existan relaciones interpersonales igualitarias basadas en los mejores argumentos” (Castillo et al., 2017, p. 47).

Con la investigación se logró evidenciar que en el Centro se destacaron los siguientes tipos de liderazgo:

1. El liderazgo pedagógico compartido, que buscó que el aprovechamiento académico de los estudiantes tuviera una mejoría. En este tipo de liderazgo se involucraron los profesores y los miembros del equipo directivo.

2. El liderazgo docente, que lo ejercieron los profesores y se relacionó con la responsabilidad que estos adquirieron con la institución, la colaboración con los maestros nuevos y el rol desempeñado frente a sus estudiantes.

3. El liderazgo participativo, que lo ejercieron las familias voluntarias y que fue determinante, ya que tuvo un efecto directo en todas las estructuras del centro.

El proceso del liderazgo fue descrito como uno positivo, en la medida en la que contribuyó a la mejora de los aprendizajes y fortaleció el proyecto de la comunidad escolar. “Existe una valoración positiva del ejercicio del liderazgo cuando ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación al camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir, y cuando sirve para fortalecer el proyecto de escuela de CdA con el aporte de todos” (Castillo et al., 2017, p. 54). En el centro, el liderazgo se caracterizó por atributos como: la capacidad de escucha, el diálogo, la comunicación, el compromiso, el trabajo en equipo, el optimismo, la capacidad reflexiva y la creatividad. De igual modo, se identificaron los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y alegría.

El éxito y la sostenibilidad del proyecto educativo radicó en los vínculos que se desarrollaron entre los componentes de la comunidad escolar; el rol protagónico que desempeñaron las familias voluntarias; la implementación de metodologías innovadoras y creativas y la cultura de inclusión que modelaron los docentes. El estudio concluyó que la sostenibilidad del proyecto se logró por el

liderazgo compartido, las iniciativas innovadoras, la constante evaluación de las iniciativas y la adaptación para el lograr un progreso constante en el aprendizaje de los estudiantes.

Mediante los hallazgos de estos estudios se evidencia la importancia del rol del líder educativo en la creación de espacios de equidad y de inclusión. De igual modo, es crucial que se aspire a crear estos espacios fundamentados en el desarrollo de acciones vinculadas con los valores asociados con la justicia social. En la Tabla 1 se presenta una lista de las estrategias y prácticas de inclusión efectivas que deben integrar los líderes, de acuerdo con los hallazgos de los estudios antes descritos.

**Tabla 1**

*Estrategias y prácticas de inclusión efectivas*

<b>Estudio</b>	<b>Estrategias y prácticas</b>	<b>Descripción</b>
1. Valdés y Gómez Hurtado (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderar el ideal de educación inclusiva</li> <li>Gestionar la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El director debe compartir el ideal de inclusión y crear las condiciones para cumplir el objetivo.</li> <li>Trazar la ruta del aprendizaje creando condiciones adecuadas para todos los estudiantes, en especial los rezagados y para los maestros.</li> </ul>

<b>Estudio</b>	<b>Estrategias y prácticas</b>	<b>Descripción</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir una comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir un compromiso sistemático con la inclusión.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar las capacidades profesionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar capacitaciones de acuerdo con el proyecto de inclusión y promover el liderazgo de los maestros.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover valores inclusivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover y defender los valores que concretan el deseo de superar la exclusión y promover la participación.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un lenguaje común</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover un lenguaje común que refleje el objetivo de la escuela de crear una orientación inclusiva.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir medidas inclusivas en la organización de los salones, la distribución de los maestros y personal de apoyo para brindar ayuda a quienes más lo necesiten.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar de un modo horizontal.</li> <li>• Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelar actitudes sobre la diversidad centradas en principios de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los directores con una actitud optimista gestionan la diversidad desde prácticas inclusivas como</li> </ul>

Estudio	Estrategias y prácticas	Descripción
	<p>inclusión escolar. Las actitudes influyen en el desarrollo de la gestión inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer perfil adecuado a la justicia social</li> </ul>	<p>la colaboración en la toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar competencias para ejercer la dirección, actuar honestamente, mostrar entusiasmo por su trabajo y sus implicaciones.</li> </ul>
2. Rodríguez et al. (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión corresponsable</li> <li>• Capacidades contextualizadas</li> <li>• Inclusión democratizante</li> <li>• Vinculación que fortalece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir metas alcanzables tomando en consideración a todos los componentes de la comunidad escolar.</li> <li>• Desarrollar habilidades, destrezas y experiencia de los maestros para responder a las necesidades de los estudiantes adecuadamente.</li> <li>• Construir una cultura escolar justa e inclusiva que provea acceso y participación a todo el estudiantado y con especial énfasis a los que provienen de contextos de exclusión.</li> <li>• Fortalecer las relaciones con las familias y con la comunidad para crear redes de comunicación y colaboración.</li> </ul>

Estudio	Estrategias y prácticas	Descripción
3. Valdés (2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo distribuido</li>   <li>• Compromiso</li>   <li>• Calidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar a través del trabajo colaborativo y la corresponsabilidad incluyendo a los líderes formales y no formales.</li>   <li>• Desarrollar la cultura inclusiva con la diversidad como norte.</li>   <li>• Promover una educación de calidad para el estudiantado.</li> </ul>
4. Castillo et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El liderazgo pedagógico compartido</li>   <li>• El liderazgo participativo</li>   <li>• Crear vínculos</li>   <li>• Innovación</li>   <li>• Cultura inclusiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar para que los estudiantes tengan un mejor aprovechamiento académico.</li>   <li>• Involucrar a las familias activamente.</li>   <li>• Desarrollar vínculos con todos los componentes de la comunidad escolar.</li>   <li>• Implementar iniciativas innovadoras para el proceso de enseñanza aprendizaje y la inclusión.</li>   <li>• Modelar prácticas de inclusión.</li> </ul>

## Resumen

La pobreza, desigualdad y exclusión social son temas de gran relevancia en todos los países del mundo. En la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) establece como objetivo número uno: Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo; instituyendo una serie de metas medibles que sirvan de guía a los países para lograr la erradicación de la pobreza. La pobreza no es un suceso natural, sino una consecuencia social de la que somos responsables. Es responsabilidad tanto de los que la producen como de todos los que por apatía no hacen nada para impedirlo (García et al., 2018).

La erradicación de la pobreza será posible cuando los gobiernos promuevan la inclusión y la equidad de todos sus ciudadanos. Una de las herramientas más efectiva para erradicar la pobreza radica en el acceso a la educación de calidad. La relación entre pobreza y educación y más concretamente el éxito o fracaso escolar tiene secuelas determinantes en la pobreza (Longas & Cussó, 2018). Según Valdés y Gómez-Hurtado (2019) la escuela es el camino fundamental para crear una sociedad más justa e inclusiva. Desde la escuela se deben gestionarse iniciativas para transformar la sociedad en un espacio inclusivo y equitativo para todos. A través de la figura del director escolar, es posible lograr cambios significativos y perdurables dirigidos a alcanzar la inclusión y equidad social. El liderazgo educativo constituye un elemento trascendental en el progreso de una escuela inclusiva que suscite la justicia social especialmente en

escuelas con estudiantes en riesgo de exclusión social (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019).

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

Esta investigación estuvo vinculada con la creación de espacios de inclusión en ambientes de pobreza, desde la escuela. Para esto, la escuela debe experimentar cambios profundos, el sistema tiene que revisar si está cumpliendo su finalidad y definir procesos que permitan hacer realidad la visión del Departamento de Educación: “La escuela puertorriqueña debe ser un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa y democrática, cultivando la ética, la solidaridad, y la conciencia social” (Ley 85 de 2018, p. 6). En nuestro Puerto Rico, 78% del estudiantado de las escuelas públicas está bajo el nivel de pobreza (Caraballo-Cueto, 2020), de ahí emana la pertinencia de esta investigación.

El propósito de esta investigación fue identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (directores y directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico. Además, describir los logros que han obtenido los líderes educativos (directores y directoras escolares) mediante la integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas. De igual manera, elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares.

A través de estos propósitos se respondió la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los directores y las

directoras escolares para crear culturas de inclusión en sus comunidades escolares para acoger a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza? Así como las preguntas específicas: ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar? ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares? ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?

En este capítulo se describe el método del estudio, su diseño, los participantes, el escenario, el proceso de selección de participantes, las técnicas para la recopilación de la información, las técnicas para el análisis de los datos y los aspectos éticos a considerar.

## Enfoque

Para esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo que, según Lucca y Berríos (2009), pretende examinar minuciosamente las cualidades de las relaciones, procesos, actividades, situaciones o contenidos. La información proviene de los sujetos y se desarrolla en ambientes naturales. De igual modo, la interpretación se realiza a partir de los significados que les otorgan los participantes del estudio al fenómeno de investigación. La investigación cualitativa, se utiliza cuando el problema de investigación requiere una exploración profunda o entendimiento completo de un fenómeno (Creswell & Guetterman, 2019). Merriam y Tisdell (2016) aseveran que, en este tipo de investigación, el interés es entender cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen su mundo o ambiente y qué significado otorgan a sus experiencias. Es decir, se busca dar explicación a un problema desde la perspectiva y los significados que le otorgan quienes lo viven.

El método cualitativo se relaciona con el paradigma de la teoría crítica. Un paradigma, es un sistema de creencias o postulados mediante los que se hace referencia a lo ontológico, que es alusivo a lo que es la realidad; lo epistemológico, que es alusivo a cómo se posibilita el conocimiento y lo metodológico, que es alusivo a cómo se puede llegar a conocer (Lincoln & Guba, 1985). La teoría crítica, en el aspecto ontológico, entiende que la realidad toma forma clara y precisa desde la complejidad y su encuentro con la vida en la sociedad, que produce el mismo ser humano. En el aspecto epistemológico,

concibe que el investigador y el objeto de la investigación no se ven como elementos separados, ya que desde la subjetividad se hace posible que los valores del investigador se reflejen en su proceso de inquirir. En cuanto a lo metodológico, desde una perspectiva dialógica y dialéctica, se profundiza en la naturaleza del fenómeno de estudio.

Se seleccionó el enfoque de investigación cualitativo, puesto que fue el más idóneo para indagar y comprender cómo los líderes educativos (directores escolares) abrieron espacios de equidad y de inclusión en sus comunidades escolares para los estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en las escuelas de Puerto Rico. De igual modo, se buscó entender el fenómeno de estudio desde el significado que le otorgan los participantes de la investigación, es decir los directores y las directoras escolares. Además, se pretende con la divulgación de los logros obtenidos por los líderes educativos (directores escolares), visibilizar el potencial que tienen los estudiantes que provienen de ambientes de pobreza y excluidos de la sociedad, para lograr su autogestión. Este tipo de investigación, según Creswell (2022), tiene la intención de aprender de los individuos y darles voz a los que de otro modo no serían escuchados.

### **Diseño**

El diseño de investigación que se utilizó fue el estudio de caso múltiple. Creswell y Guetterman (2019) definen el diseño de estudio de caso como la auscultación profunda de un caso concreto. El caso que se interesa investigar puede ser un acontecimiento, un proceso, un sujeto o un grupo social. Mediante

el estudio de caso se trata de describir, analizar e interpretar a profundidad patrones que se desarrollan a través del tiempo respecto a comportamientos, creencias, significados y lenguaje (Creswell & Guetterman, 2019). El estudio de caso, también se define como un diseño que se utiliza para alcanzar conocimientos y explorar nociones y creencias de la sociedad sobre acontecimientos específicos y particulares sobre un caso único. Este caso único pueden ser individuos o grupos sociales que se vinculan con el fenómeno que se desea estudiar, dadas sus condiciones contextuales pertinentes (Merriam & Tisdell, 2016; Schwandt & Gates, 2018; Yin, 2017).

El diseño de estudio de caso puede tener una orientación interpretativa o una orientación crítico realista. En la orientación interpretativa se busca entender, a partir de fundamentos filosóficos, la vida social y las experiencias obtenidas. Mientras que en la orientación crítico realista, se profundiza en las causas de los acontecimientos. Por otra parte, el estudio de caso puede utilizarse para obtener descripciones completas y detalladas de un fenómeno o para generar hipótesis y teorías mediante la selección intencional de un caso crítico (Schwandt & Gates, 2018).

De acuerdo con Yin (2017), el estudio de caso emerge de la necesidad del investigador de indagar sobre las situaciones específicas que atañen al fenómeno de estudio. Estas situaciones pueden ser procesos, programas, comportamientos o sucesos determinados, entre otros. La situación o situaciones que se investigan constituyen la unidad de análisis del estudio. La

información puede recopilarse de diversas fuentes tales como: documentos, expedientes, entrevistas, observaciones y artefactos. Para este autor, el diseño de estudio de caso se puede clasificar desde enfoques particulares: el enfoque exploratorio, en este se busca corroborar los procedimientos de una investigación o definir las preguntas de esta; el enfoque descriptivo, en el cual se describen de manera narrativa eventos vinculados el problema de estudio; el enfoque explicativo, desde este se prueban teorías que surgen de estudios de casos previos (Yin, 2017). El estudio de casos se desarrolla a través de un proceso que incluye seis pasos. Según Yin (2017), estos pasos incluyen:

1. Decidir el caso que se investigará: El caso debe ser particular y abonar a responder las preguntas de investigación.
2. Establecer los propósitos y preguntas de investigación: Tanto el propósito como las preguntas de investigación serán una guía para proporcionar un entendimiento profundo del fenómeno de estudio.
3. Revisión de literatura: Estudiar el problema de investigación para recopilar información de manera adecuada.
4. Diseñar el procedimiento: Implica la planificación de las diferentes etapas de la investigación.
5. Analizar información: Realizar triangulación de las diferentes fuentes de información.
6. Preparar y presentar el informe final: Presentación de los hallazgos de la investigación.

Stake (1999), establece que en el estudio de caso se tiene como propósito indagar sobre la particularidad del caso, conocerlo cabalmente para comprender qué y cómo se crean determinados sucesos. La unidad de análisis puede ser un grupo de estudiantes o el desempeño de profesionales de un campo definido. El caso se escoge de entre muchos casos similares por las particularidades que contiene. Estas particularidades contribuirán a contestar las preguntas sobre el fenómeno de estudio. Es decir, lo que se aprenda sobre el caso específico ayudará a comprender el problema que se investiga. La investigación con estudio de caso puede clasificarse de acuerdo con su modalidad como: Estudio de caso intrínseco, este se desarrolla desde el caso y para el caso mismo; Estudio de caso instrumental, con esta modalidad se elige un caso desde el cual se puedan contestar las preguntas del estudio y entender el fenómeno; y Estudio de caso múltiple o multicaso, en el cual se investigan algunos casos con el propósito de obtener un entendimiento más amplio del problema de estudio (Stake, 1999).

Para esta investigación sobre el liderazgo educativo para la erradicación de la exclusión social en ambientes de pobreza, se utilizó un diseño de estudio de caso con la modalidad múltiple instrumental. Se eligió el estudio de caso instrumental para, a través de las ejecutorias de los directores y directoras escolares, obtener un entendimiento profundo del fenómeno de estudio. Además, para obtener una perspectiva más amplia, se optó por el estudio de caso múltiple con el que se establecieron las divergencias y convergencias de

las unidades de análisis que constituyeron cada uno de los dos casos. En las investigaciones con estudio de caso, que se desarrollan en contextos escolares y sociales, la unidad de análisis suelen ser personas y programas. Stake (1999) explica que:

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicas también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (p. 15).

El estudio de caso instrumental se realiza cuando el investigador pretende investigar un fenómeno para obtener un entendimiento global de este. Ese conocimiento puede obtenerse a través de un estudio de caso específico. Stake, (1999) señala que:

En otras situaciones, nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular...Se puede elegir a una profesora como objeto de estudio... La finalidad de este estudio de caso es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de la profesora concreta. Podemos llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos* (pp. 16-17).

Para obtener una perspectiva más amplia sobre el tema de estudio, Stake (1999) refiere que es conveniente realizar un estudio de caso múltiple. En el estudio de caso múltiple, se estudian varios contextos similares en lugar de uno solo. En este sentido cada contexto constituye una unidad de análisis y a su vez un estudio de caso sobre el cual se investigará para obtener un entendimiento más profundo sobre el tema de estudio. Stake (1999) sostiene que, en el estudio de caso instrumental, se deben seleccionar los casos que permitan obtener el mayor conocimiento de las circunstancias habituales del tema de estudio.

El diseño de investigación que se propuso para este estudio es el estudio de caso, específicamente el estudio de caso múltiple. Con el estudio de caso se buscó obtener vasta información que permitió una descripción detallada de un caso en particular. El caso puede estar representado en un individuo, un grupo o un acontecimiento (Creswell & Guetterman, 2019). En el estudio de caso múltiple se analizan varios escenarios análogos. Cada escenario compone una unidad de análisis, es decir un caso. Luego de estudiar cada caso se establecen las similitudes, las diferencias y se contrastan los casos.

### **Contexto**

Hernández y colaboradores (2014), establecen que uno de los pasos más importantes en la investigación cualitativa es la recolección de abundante información sobre individuos, comunidades, contextos o métodos. Esta recolección de información puede darse en diversos contextos o escenarios.

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o de las unidades de análisis. Es decir, cómo las personas se desenvuelven en su entorno y cómo establecen relaciones interpersonales. A estos fines Hernández y colaboradores (2014), aseveran que: “En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan” (Hernández et al., 2014, p. 397).

El contexto en el cual se llevó a cabo esta investigación fueron los planteles escolares en los cuales se desempeñaron las directoras escolares que participaron del estudio. Los planteles escolares fueron del nivel elemental y brindó servicios a estudiantes provenientes de sectores pobres del área metropolitana en Puerto Rico. Cada directora escolar implementó en su plantel iniciativas, programas y proyectos dirigidos a erradicar la pobreza. Estas iniciativas fueron tanto administrativas como académicas.

### **Participantes**

Se seleccionaron los participantes de forma intencional, esto es, que se seleccionaron sujetos, casos o elementos que tenían o pudieron ofrecer la información necesaria para contestar las preguntas de investigación. Específicamente, se utilizó la selección homogénea que identifica sujetos con una misma experiencia, perspectiva, actitud u opinión que conduce a un grupo pequeño y homogéneo (Creswell & Guetterman, 2019). Los participantes se seleccionaron utilizando el método de caso típico, en el que se escogieron participantes que encarnaron, ejemplificaron o personalizaron unas

características, grupos o situaciones específicas. Con esto se buscó riqueza, profundidad y calidad de la información (Creswell & Guetterman, 2019). Los participantes que se seleccionaron fueron dos directoras escolares que se desempeñaron en escuelas que brindaron servicios en el nivel elemental, cuya matrícula fue proveniente de sectores de pobreza de una región educativa del área norte de Puerto Rico. Se optó por la cantidad de dos participantes por el criterio de la capacidad operativa al recopilar la información; esto se refiere, según Creswell & Guetterman (2019), a la cantidad de sujetos máxima con la que el investigador puede trabajar y manejar, así como los recursos disponibles para recopilar y analizar la información.

En las investigaciones cualitativas no se eligen los participantes basándose en razones probabilísticas, puesto que la finalidad de la investigación no estriba en hacer generalizaciones, sino entender a profundidad un fenómeno (Hernández et al., 2014). Las características que tuvieron las directoras escolares fueron: eran líderes educativos (directoras escolares) que tenían entre dos y cinco años de experiencia como directoras en escuelas en Puerto Rico, que en el momento de la investigación estuvieron dirigiendo una escuela del nivel elemental, que brindaron servicios a estudiantes provenientes de sectores pobres de una región educativa del norte de Puerto Rico. Hay que destacar que los participantes que se seleccionaron se desempeñaron en contextos similares, o, dicho de otro modo, ejercieron su liderazgo en el mismo nivel educativo (elemental). Líderes que implementaron iniciativas que contribuyeron a la

creación de espacios de equidad e inclusión y a erradicar la pobreza. Se eligieron participantes con las características antes descritas, dado que a través de sus experiencias proveyeron un entendimiento profundo desde una perspectiva amplia del fenómeno.

El procedimiento para identificar a los candidatos para participar de la investigación fue el siguiente: se solicitó al Centro de Investigaciones Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), una lista de las escuelas cuyos líderes educativos (directores escolares) implementaron iniciativas para promover la erradicación de la exclusión social en ambientes de pobreza en la región educativa del norte de Puerto Rico. De igual modo, aquellos directores escolares que obtuvieron logros en la comunidad escolar como resultado de su labor en la creación de espacios de inclusión para los estudiantes provenientes de sectores de pobreza.

Una vez tuvimos la lista de las escuelas que cumplieron con los requisitos descritos, la investigadora, mediante llamada telefónica, procedió a contactar a los directores y a las directoras escolares de las escuelas incluidas en el listado provisto por DEPR, con el fin de indagar la disposición y la disponibilidad de potenciales participantes. Se llamó a seis escuelas en las cuales se logró dialogar con algún representante de los directores y las directoras o directamente con los directores y las directoras escolares. A estos, se les explicó

el propósito de la investigación y en qué consistiría la participación tanto de los directores escolares como de los maestros.

En la primera y segunda de estas escuelas, las directoras solamente tenían un año de experiencia y aunque expresaron su deseo de participar no cumplieron con el criterio de selección de tener dos años o más de experiencia dirigiendo escuelas en Puerto Rico. En la tercera escuela, la directora expresó que se encontraba trabajando con el informe de la carrera magisterial de su facultad, por lo que en ese momento se le imposibilitó atender a la investigadora. Dijo que se comunicaría más adelante para obtener más información sobre la investigación. La cuarta escuela a la cual se contactó, no se logró comunicación directa con quien dirigía la misma, sino que la recepcionista comunicó el propósito de la llamada de la investigadora y de igual manera expresó el mensaje del líder educativo. Esta escuela tenía problemas de infraestructura, por lo cual estuvo en proceso de construcción y expresaron no estar aceptando la realización de investigaciones en la escuela.

En la quinta y sexta escuela se les explicó a las directoras el propósito de la investigación y se logró coordinar una reunión para una explicación más profunda sobre esta. En cada reunión inicial con las directoras, se les explicó el propósito de la investigación y su participación en esta. De igual manera, se les indicó el propósito del grupo focal que fue que los maestros y las maestras ofrecieran información relevante sobre las ejecutorias de las directoras escolares para la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión en ambientes

desventajados social y económicamente. La cantidad de maestros y de maestras que se esperó fue de entre seis y ocho en cada escuela. Luego de la reunión inicial las directoras escolares, accedieron a que se realizara la investigación en sus respectivas escuelas.

Para la selección de las maestras y de los maestros que participaron del grupo focal se siguió el siguiente procedimiento: se le pidió autorización a la directora para entregar una hoja informativa sobre el propósito de la investigación y la participación de las maestras y los maestros en el grupo focal. En cada escuela seis maestros y maestras se mostraron interesados en participar. En la primera escuela en la que se investigó se presentaron al grupo focal seis maestras. Sin embargo, en la segunda escuela se solo presentaron 2 maestros y 2 maestras.

### **Técnicas para la recopilación de la información**

El proceso de recopilación de información en una investigación cualitativa implica que, utilizando la subjetividad como guía inicial, el investigador debe identificar y localizar las fuentes de información, escenarios y sujetos donde están los posibles participantes y casos para la investigación. Indagar la manera en la que se tendrá acceso a estos participantes y si es necesario, gestionar algún permiso y redactar el consentimiento informado para los participantes y los informantes. De igual modo, es importante estar alerta a la vulnerabilidad de los participantes teniendo presente los principios éticos como investigador. El proceso de recopilación de información también implica decidir los medios que

se utilizarán para recopilar información y cómo se organizará para su análisis (Hernández et al., 2014).

La recopilación de información debe ser extensa y exhaustiva, de modo que se profundice en el fenómeno que se va a estudiar. Se utilizan técnicas que facilitan obtener información variada desde la perspectiva de los participantes. De acuerdo con los propósitos y las preguntas de investigación, se seleccionan las técnicas más adecuadas con anterioridad a la recopilación de información (Creswell & Guetterman, 2019). En esta investigación las técnicas para la recopilación de la información que se utilizaron fueron la entrevista individual semiestructurada, el grupo focal y el análisis de documentos.

### **Entrevista semiestructurada**

Es un método para inquirir, en el cual se da un intercambio de ideas a través de una conversación entre dos personas. Debe usarse una guía de preguntas que propenda a respuestas amplias con las que se profundice en los aspectos de la investigación. De estas respuestas, pueden surgir algunas preguntas específicas (Lucca & Berríos, 2009). Este método es idóneo para la investigación que se realizó, puesto que se busca profundizar en las experiencias que vivieron las directoras escolares a través de sus ejecutorias que contribuyeron a crear espacios de inclusión en ambientes de pobreza.

### **Grupo focal**

Con este método para recopilar información, se obtienen respuestas de un grupo de entre seis y diez participantes o informantes, a la vez con una duración

de tiempo determinada. Se enfatiza en la interacción de los sujetos al responder preguntas respecto al fenómeno que se estudia. De igual modo, es útil para cuando alguno de los entrevistados es tímido o parco al hablar y cuando el tiempo es limitado. Permite observar la diversidad de respuestas y cómo estas se complementan (Creswell & Guetterman, 2019; Lucca & Berríos, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

### **Análisis de documentos**

A través del análisis de documentos se obtiene información de fuentes impresas. Se seleccionan documentos tanto públicos como privados. Estos deben proveer información relevante sobre la unidad de análisis o el caso que se investigará. Los documentos que se seleccionan cumplen con los requisitos de un contenido veraz, corroborable y completo. El análisis de documentos es un método de recopilación de información muy valioso cuando la investigación se realiza con enfoque cualitativo (Creswell & Guetterman, 2019 Lucca & Berríos, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

### ***Instrumentos***

En la entrevista semiestructurada el investigador tiene una guía de preguntas, pero se puede alterar el orden de las preguntas de acuerdo con cómo se desarrolle el diálogo. De igual modo, puede añadir preguntas específicas a partir de algunas respuestas y temas que emergen en la entrevista. Estas entrevistas se pueden dar en diversas modalidades. Para esta investigación, se hicieron entrevistas individuales con las que se obtuvieron respuestas de un solo

participante a la vez y con un tiempo determinado de una hora y media aproximadamente (Creswell & Guetterman, 2019).

En esta investigación se llevaron a cabo dos entrevistas profundas semiestructuradas. Las entrevistas fueron individuales con una duración de aproximadamente una hora y media a cada participante (directora escolar). La entrevista a profundidad conlleva realizar un contacto inicial con los potenciales participantes para explicarles el tema central sobre el cual se conducirá la entrevista, así como el proceso de la entrevista. Una vez seleccionados los participantes, se procedió a realizar las entrevistas. Seidman (2019) recomienda que se realicen tres entrevistas separadas con una duración de 90 minutos cada una. El tiempo transcurrido entre una entrevista y otra debe ser de una a dos semanas. La primera entrevista será en torno a la historia de vida del participante, la segunda entrevista será sobre detalles de su experiencia en su campo laboral y, por último, una tercera entrevista sobre el significado que tienen para ellos su experiencia.

Para esta investigación se consolidaron la primera y la segunda entrevista. Se realizaron dos entrevistas profundas a cada una de las participantes (directoras escolares) con una duración de aproximadamente 90 minutos cada una. Es imprescindible proveer a los participantes información pertinente sobre los aspectos de la investigación. Se deben explicar las razones por las cuales se está investigando el fenómeno, indicar que la investigación se realiza con el propósito de utilizarla para una disertación doctoral. De la misma manera, se

debe ofrecer información sobre el entrevistador/investigador de modo que el participante conozca su identidad completa.

Las entrevistas tuvieron el objetivo de obtener profundidad entendimiento de las prácticas inclusivas que modeló el líder escolar, así como los logros que alcanzó a favor de los estudiantes provenientes de sectores de pobreza. De igual modo, se buscó indagar sobre los retos a los cuales se enfrentaron las directoras escolares en la búsqueda de la equidad y de la inclusión. Se siguió una guía de preguntas (Ver Apéndice A) que incluyó los tipos de preguntas propuestas y clasificadas por Mertens (2010, citado por Hernández et al., 2014). Estas preguntas fueron, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación.

La guía de preguntas incluyó 47 preguntas que se realizaron a través de dos entrevistas, en lugar de tres como recomienda Seidman (2019). Las preguntas estuvieron distribuidas en tres secciones: (1) Información del participante, en la que las preguntas estuvieron dirigidas a la descripción del perfil del líder educativo; (2) Información de la escuela, en la cual las preguntas fueron sobre el perfil de la escuela; (3) Preguntas de investigación, en esta sección se incluyeron preguntas precisas que condujeron a contestar cada una de las cinco preguntas específicas planteadas en el estudio. La guía de preguntas se sometió a la evaluación de un panel de expertos. Los expertos utilizaron una planilla de evaluación con el fin de determinar si el contenido en la guía de preguntas fue apropiado y congruente con la pregunta de investigación. La Planilla para la

evaluación de la Guía para la entrevista tuvo el propósito de evaluar la pertinencia, claridad y redacción de las preguntas que se formularán al líder educativo. El evaluador corroborará si la pregunta cumple (C), cumple parcialmente (CP) o no cumple (NC) con los elementos a evaluar. De igual modo, el evaluador en la columna de comentarios incluirá recomendaciones.

### **Grupo focal**

Con el fin de comparar las experiencias de los participantes se utilizó este método para la recolección de información. Hernández y colaboradores (2014), plantean que el grupo focal es un tipo de entrevista grupal en la que se discuten temas a profundidad en varias sesiones. Aunque con anterioridad se establece un número específico de sesiones, es en el transcurso de la recopilación de la información que se determina el número final de sesiones, de acuerdo con el progreso. Se siguió una guía de preguntas (Ver Apéndice B) que incluyó: preguntas de apertura que facilitaron la confianza entre los participantes; preguntas introductorias que llevaron a los participantes a pensar en el tema; preguntas claves que guiaron las respuestas hacia la especificidad del tema de estudio y Preguntas finales que fomentaron la reflexión y la recapitulación en torno a las respuestas, según recomendado por Creswell & Guetterman (2019) y por Merriam y Tisdell (2016).

En esta investigación, el grupo focal se llevó a cabo con los informantes (maestros y maestras) que refirieron las participantes (directoras escolares) con el propósito de indagar sobre las ejecutorias del líder educativo relacionadas con

la creación de espacios para la inclusión en ambientes de pobreza. De igual modo, a través del grupo focal se analizó la interacción que se dio entre los informantes sobre las experiencias de los líderes educativos. Participaron en el grupo focal seis maestras en la primera escuela y cuatro maestros y maestras en la segunda. Se llevó a cabo una reunión de grupo focal que tuvo una duración de aproximadamente dos horas. La guía de preguntas para el grupo focal abarcó 28 preguntas distribuidas en tres secciones: (1) Información del participante, en la que las preguntas estuvieron dirigidas a la descripción del perfil de los y de las informantes; (2) Información de la escuela y sus estudiantes, en la que las preguntas buscaron indagar sobre el perfil de la escuela y sus estudiantes; (3) Preguntas de investigación, en esta sección se incluyeron preguntas precisas que llevaron a contestar cada una de las cinco preguntas específicas planteadas en el estudio. Esta guía se sometió a la evaluación de un panel de expertos. Los expertos utilizaron una planilla de evaluación para determinar si el contenido en la guía de preguntas fue apropiado y congruente con la pregunta de investigación. La planilla para la evaluación de la Guía para el grupo focal tuvo el propósito de evaluar la pertinencia, claridad y redacción de las preguntas que se formularán a los informantes sobre las ejecutorias del líder educativo. El evaluador corroborará si la pregunta cumple (C), cumple parcialmente (CP) o no cumple (NC) con los elementos a evaluar. De igual modo, el evaluador en la columna de comentarios incluirá recomendaciones.

## **Análisis de documentos**

Para auscultar sobre la implementación de las prácticas de inclusión por parte de los directores y las directoras escolares se realizó un análisis de documentos. El análisis de documentos se utiliza con frecuencia en las investigaciones cualitativas y ofrece información valiosa y relevante a la investigación. Las organizaciones de todo tipo producen documentos que contienen información sobre su trasfondo, historia, situación actual, entre otros aspectos. Hernández y colaboradores (2014), indican que: “Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales” (p. 415). Esta información es vital para el investigador, puesto que a través de ella puede conocer a profundidad el funcionamiento de la unidad de análisis o el caso que se investiga. Hernández y colaboradores (2014), afirman que los documentos “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p. 415).

En esta investigación solo se analizaron documentos públicos. Se les solicitó autorización a las directoras escolares para el análisis de documentos privados y se les explicó el propósito de la revisión de dichos documentos, sin embargo, no se nos entregó ningún documento privado. Para este estudio, se analizaron los siguientes documentos públicos: Acuerdos de colaboración (MOU por sus siglas en inglés) entre la escuela y el Boys and Girls Club PR (BGC) más cercano. En

este se detalló el horario en el cual los estudiantes participarían de las actividades del BGC y las responsabilidades tanto de la escuela como las del BGC; Diseño de excelencia escolar; Plan escolar anual para la integración de la familia, la comunidad y el tercer sector; Plan de trabajo social; Plan escolar para la integración sociocultural y aprovechamiento académico del inmigrante; Plan de trabajo del comité de planificación; Plan de trabajo del Consejo escolar 2022-2024; Hojas de promoción talleres de padres; Solicitud oficial de autorización actividad curricular o educativa; Plan para la recuperación social y emocional; Agenda reunión Diseño excelencia escolar y Agenda reunión maestro. Se creó una plantilla (Ver Apéndice C) para analizar y evaluar el contenido de los documentos. La plantilla constó de cinco columnas para registrar y describir los documentos. Las columnas serán las siguientes: Documento; Tipo (público o privado); Persona que produjo/avaló el documento; Información contenida y Observaciones. Esta planilla de análisis de documentos se sometió a la evaluación de un panel de expertos. La planilla para la evaluación del análisis de documentos tuvo el propósito de evaluar la pertinencia de los documentos escolares que serán analizados. El experto evaluador corroborará si el documento es pertinente (P) o si el documento no es pertinente (NP) para recopilar información. De igual modo, el evaluador en la columna de comentarios incluirá recomendaciones.

La calidad en la investigación cualitativa se basa en la comprensión de los procesos que se han llevado a cabo en esta y los resultados que se obtienen.

Wolcott (1994) afirma que la calidad interpretativa está vinculada a la capacidad del investigador para hacer entendible la investigación desde el proceso y los hallazgos, de tal modo que se observe la aplicación adecuada de conceptos y teorías. Es esencial que se fundamenten las perspectivas de los sujetos bajo estudio y se demuestre una interpretación del investigador creíble desde la perspectiva de estos mismos sujetos (Creswell & Guetterman, 2019; McMillan, 2016).

Se le otorgó credibilidad a esta investigación a través de un informe narrativo detallado sobre el proceso investigativo que se llevó a cabo. Este informe incluyó los pasos específicos que se realizaron a lo largo del estudio, de igual manera sobre el modelo de análisis de información. En los hallazgos se incluyeron citas directas de las entrevistas de los participantes, así como de los informantes que integraron el grupo focal. Se protegió la identidad de los participantes (directoras escolares) y de los informantes (maestros o maestras), mediante el uso de seudónimos.

El seudónimo que se utilizó para narrar los hallazgos de las entrevistas de las directoras fue: "Directora". Para los hallazgos en el grupo focal se utilizó el seudónimo Participante con un número del uno al seis. Por ejemplo, "Participante 1". Además de las citas directas, se realizó triangulación de la información con las siguientes fuentes de información: la revisión de literatura, las entrevistas individuales, el grupo focal y el análisis de documentos. Hernández y colaboradores (2014), proponen que cuando los recursos lo

permitan se obtenga información de diversas fuentes para proveer una mayor riqueza, profundidad y diversidad de información.

Los instrumentos para la recopilación de la información que se utilizaron en esta investigación fueron: guía de preguntas para la entrevista a líderes educativos, guía de preguntas para el grupo focal con los maestros y maestras, así como la plantilla de análisis de documentos públicos y privados se sometieron a la evaluación de un panel de expertos y de expertas para corroborar que el contenido fue pertinente y adecuado. A estos fines, se diseñó una planilla de evaluación para las preguntas de las entrevistas (Ver Apéndice D), una planilla de evaluación para las preguntas del grupo focal (Ver Apéndice E) y una planilla de evaluación para la planilla de análisis de documentos (Ver Apéndice F). El panel de expertos lo conformaron cuatro miembros de expertos y de expertas. Específicamente los siguientes expertos: una experta en proyectos para la erradicación de la pobreza y el desarrollo de la inclusión; un experto en temas relacionados con pobreza e inclusión; un experto en investigación cualitativa y una experta en el área de liderazgo de organizaciones educativas. En la Tabla 2 se establece la correspondencia entre los propósitos del estudio, las preguntas de investigación y las técnicas para la recopilación de información.

**Tabla 2**

*Correspondencia entre propósitos, preguntas y técnicas para la recopilación de la información*

<b>Propósitos del estudio</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Técnicas para la recopilación de la información</b>
1. Identificar las prácticas de inclusión que modelan los directores escolares en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?</li> <li>• ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Grupo focal</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>
2. Describir los logros que han obtenido los directores escolares mediante la integración de las prácticas de inclusión tanto en sus escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar?</li> <li>• ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Grupo focal</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>

Propósitos del estudio	Preguntas de investigación	Técnicas para la recopilación de la información
3. Elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Grupo focal</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>

### ***Procedimiento para la recopilación de información***

A continuación, se presenta los pasos que se siguieron para la recopilación de la información.

1. La investigadora tomó el curso sobre investigaciones psicológicas, sociales o educativas del *Collaborative Institutional Training Initiative (CITI) Program*, quienes otorgaron un certificado como evidencia de su aprobación (Ver Apéndice G).

2. Se solicitó autorización al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

3. Se envió una carta (Ver Apéndice H) a los potenciales expertos y expertas para indagar su disponibilidad para formar parte del panel de expertos para la revisión y la evaluación de los instrumentos que se utilizaron para recopilar la información.

4. Se solicitó al Centro de Investigaciones Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) del Departamento de Educación de Puerto Rico un listado de las escuelas que han implementado iniciativas para promover la erradicación de la desigualdad y exclusión social en ambientes de pobreza en la región de San Juan.

5. Se identificaron los candidatos para participar de la investigación.

6. Se radicó la solicitud de autorización para realizar investigaciones al Centro de Investigaciones Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) del Departamento de Educación de Puerto Rico.

7. Se seleccionaron los candidatos que reunieron todas las características del perfil de líder educativo establecido.

8. Se contactó a los potenciales candidatos por teléfono.

9. Se solicitó a los candidatos seleccionados una reunión en la que se les ofreció detalles de la investigación y su participación.

10. Se realizó una reunión con las directoras que mostraron interés en participar en la investigación, en la cual:

- a. se presentó el propósito de la investigación,
- b. se solicitó su colaboración,
- c. se le comunicó que era necesario grabar las entrevistas,
- d. se le explicó que los riesgos de la investigación eran mínimos,

- e. se explicaron sus derechos,
- f. se le solicitó autorización para examinar documentos privados de la escuela,
- g. se le explicó que uso se la daría a la información que se recopiló de los documentos,
- h. se le entregó una carta informativa (Ver Apéndice I).

11. Se realizó una reunión con las directoras que aceptaron participar de la investigación, en esta:

- a. e le entregó y se discutió la hoja de consentimiento informado (Ver Apéndice J),
- b. se le solicitó que firmaran la hoja de consentimiento informado,
- c. se le solicitó que refiera candidatos para participar en el grupo focal,
- d. se solicitó autorización para realizar reunión con candidatos a participar en el grupo focal.

12. Se realizó reunión con los candidatos a participar en el grupo focal, en la cual:

- a. se les presentó el propósito de la investigación,
- b. se les solicitó su colaboración,
- c. se les comunicó que era necesario grabar las entrevistas,
- d. se les explicó que los riesgos de la investigación eran mínimos,

e. se les explicó sus derechos.

f. se les entregó una hoja informativa sobre el grupo focal (Ver Apéndice K).

13. Se solicitó autorización para realizar reunión con los candidatos que aceptaron ser informantes del grupo focal para:

a. entregarle y discutirle la hoja de consentimiento informado (Ver Apéndice L),

b. solicitarle que firmen la hoja de consentimiento informado.

14. Se establecieron las fechas para la realización de las entrevistas a los líderes educativos (directoras escolares).

15. Se estableció la fecha para la realización del grupo focal con los informantes (maestros y maestras).

16. Se estableció la fecha para el análisis de los documentos privados de la escuela.

17. Se implementaron medidas con las que se aseguró el cumplimiento de los aspectos éticos que deben observarse en una investigación cualitativa.

A los participantes e informantes se les proporcionó protección y se respetó su autonomía. Esto mediante la explicación de que su participación en el estudio sería de forma voluntaria, que si lo deseaban podían retirarse del mismo cuando así lo consideraran prudente. Además, que podían declinar a contestar cualquiera de las preguntas y esto no implicaría ninguna consecuencia para ellos. De igual manera, se les explicó que la participación en el estudio

conllevaría un riesgo mínimo y este estuvo asociado a la incomodidad o la carga emocional que les pudo producir el contestar alguna pregunta.

Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes se les manifestó que las únicas personas que tendrían acceso a las respuestas y a la información que podía identificarlos (datos crudos) son el director del comité de disertación, Dr. Juan R. Rodríguez Rivera y la investigadora, María Elena Rosario. En términos de la privacidad, no se usaron los nombres de los entrevistados, ni de las escuelas en las cuales se desempeñaron, en su lugar se usaron seudónimos. Se les entregó el consentimiento informado y se discutió cada una de sus partes para asegurar el entendimiento de este. Por otro lado, la información que se recopiló de las entrevistas y de los grupos focales, así como las grabaciones y las transcripciones se almacenaron en un archivo con llave. La computadora que se utilizó para la redacción de informes y procesamiento de la información tiene una clave de acceso. Estos archivos serán conservados por tres años, luego de esto se destruirán. Se mostró en todo momento una actitud de respeto hacia los derechos de los participantes en un contexto ético según lo recomienda Creswell (2009).

### **Análisis de la información**

La información cualitativa proviene de diversas fuentes tales como: entrevistas, grupos focales, observaciones, contenidos en textos o contenido en medios audiovisuales, entre otras. De acuerdo con Gibbs (2012), la información recopilada en las investigaciones cualitativas es muy diversa, variada y encierra

muchos significados. El análisis de información cualitativa conlleva varios procedimientos que el investigador debe llevar a cabo de manera minuciosa. Estos procedimientos conllevan en primer lugar, organizar la información: de manera que puedan identificarse los tipos de fuentes de información y las unidades de análisis. En segundo lugar, entrar la información: utilizando un procesador de palabras transcribir la información recopilada en entrevistas, resúmenes, bitácoras, hojas de observaciones y otros documentos relevantes. En tercer lugar, analizar la información: categorizar, codificar, reducir y triangular la información recopilada. En cuarto lugar, interpretar la información de acuerdo con el contexto de la investigación: determinar si se cumple con los objetivos de la investigación, si se contestan las preguntas, si la información es completa y ofrece una profundidad de entendimiento sobre el fenómeno de estudio (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012).

Este análisis es uno complejo, que tiene el objetivo de representar los hallazgos de la investigación a partir de diferentes fuentes de recopilación de información (Creswell & Poth, 2018). A estos fines, autores como Creswell y Poth (2018) y Gibbs (2012), proponen un proceso general para el análisis cualitativo en el cual se describen los personajes, escenarios y eventos dentro del contexto que se estudia; se dividen e interrelacionan los temas creando subtemas que facilitan la relación con otros subtemas. Por último, se representan los hallazgos de manera gráfica y se informan los hallazgos de manera narrativa.

Para el análisis de la información que se recopiló en esta investigación se siguió el modelo que proponen Creswell y Guetterman (2019). En este se establecen seis pasos que se deben seguir para analizar la información:

1. Preparar y organizar la información: En este paso se organiza la información de modo que los temas presenten algún orden de manera preliminar. Se clasifica la información recopilada por fuentes de información y a su vez por informantes y unidades de análisis. De igual manera, se transcribe la información recopilada con un procesador de palabras, creando de este modo el corpus que luego será analizado. En este paso se identifica el sentido general de la información que se recopiló.

2. Explorar y categorizar la información: Se divide el corpus en fragmentos de acuerdo con las categorías iniciales y las categorías emergentes. Esta división se puede realizar de manera manual o de manera digital apoyada con programados de computadora diseñados para este fin. Realizar una lectura minuciosa del corpus con sus respectivas categorías para reducir la información.

3. Categorizar para el desarrollo de la descripción y los temas: Al finalizar la categorización del corpus, se unen categorías para crear macrocategorías, que luego serán los temas de los hallazgos. Con esta información se desarrolla una descripción detallada de los personajes, el contexto, los sucesos y procesos del tema que se investigó. A base de las categorías y macrocategorías se desarrollan los temas y su descripción. Creswell y Guetterman (2019), recomiendan incluir los siguientes tipos de temas: temas ordinarios, que son

aquellos temas que se esperaban encontrar desde el inicio de la investigación; temas inesperados, estos son temas que no se previeron en el inicio de la investigación; temas de difícil clasificación, estos no se pueden incluir en alguna macrocategoría puesto que no se relacionan con otros temas; y temas amplios que se pueden dividir en subtemas más precisos.

4. Representar y exponer los hallazgos: Presentar los hallazgos de manera visual. Esto se puede hacer a través de tablas comparativas, figuras o diagramas, dibujos o mapas, tablas demográficas, entre otros. Con esta representación visual se busca apoyar el narrativo preliminar de los hallazgos con base en las preguntas de investigación. En este paso, también se exponen de manera formal los hallazgos relacionados con los temas, subtemas y la relación entre estos. Se recomienda incluir citas directas de los participantes en entrevistas o grupos focales.

5. Interpretar los hallazgos: El investigador presenta su interpretación de estos hallazgos. A través de un narrativo expositivo debe incluir sus propias reflexiones con relación a las implicaciones de los hallazgos en el contexto del estudio y comparar estos hallazgos con la literatura revisada

6. Validar la precisión de los hallazgos: Se buscan evidencias que apoyen la credibilidad del proceso del análisis de la información. Para esto, se enfatiza en la triangulación de las fuentes de información, es decir que la información proviene de al menos, dos fuentes. Otra manera de apoyar la credibilidad es a través de la revisión los hallazgos por parte de los participantes, de modo que

estos puedan corroborar la veracidad de las citas en el texto y la interpretación que se les dio. También, el informe de los hallazgos puede ser revisado por un evaluador o experto externo quien revisará si existe coherencia en los procesos de la investigación y los hallazgos presentados.

El análisis de la información que se recopiló en esta investigación conllevó una serie de pasos que se especifican a continuación:

1. Se organizaron las fuentes de información por tipo y por participante.
2. Se trasladaron las entrevistas desde la grabadora a la computadora.
3. Se transcribieron las entrevistas individuales de las directoras escolares que participaron de la investigación con la herramienta Dictate MS Word 365, que es una herramienta que utiliza inteligencia artificial, con la cual se transcriben audios almacenados en la computadora.
4. Se transcribieron las entrevistas de los grupos focales de los maestros que fueron informantes, para ello se utilizó la herramienta Dictate MS Word 365.
5. Se verificaron las transcripciones escuchando los audios de las entrevistas y se corrigieron los errores ortográficos en la transcripción.
6. Se leyó el corpus que surgió de las transcripciones de las entrevistas con las directoras escolares
7. Se leyó el corpus de las entrevistas del grupo focal con los maestros y las maestras.
8. Se establecieron las categorías iniciales.
9. Se entró el corpus al programado NVivo.

10. Se categorizó el corpus mediante el uso del programado NVivo.
11. Se fragmentó el corpus según las categorías iniciales.
12. Se establecieron las categorías emergentes.
13. Se fragmentó el corpus incluyendo las categorías tanto iniciales como emergentes.
14. Se redujo el texto uniendo categorías que se interrelacionaban para crear las macrocategorías.
15. Se realizó una descripción detallada de los participantes, los informantes, el contexto, los sucesos y los procedimientos del tema relacionados con la investigación.
16. Se elaboró una representación gráfica de los hallazgos.
17. Se redactó un informe escrito de los hallazgos.
18. Se interpretaron los hallazgos, se compararon con la literatura y se discutieron las implicaciones de estos.
19. Se obtuvieron evidencias para apoyar la credibilidad a través de la triangulación de las fuentes de información, que en esta investigación fueron: revisión de literatura, entrevista individual semiestructurada a las directoras escolares, grupo focal con maestros y maestras que se desempeñaron en las comunidades escolares de los participantes, análisis de documentos de la escuela en las cuales se llevó a cabo la investigación.

A continuación, se presenta una tabla con las categorías iniciales y las categorías emergentes con sus definiciones.

**Tabla 3***Categorías iniciales y categorías emergentes*

<b>Categorías iniciales</b>		<b>Categorías emergentes</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Entornos de pobreza	Aspectos relacionados con el entorno en el cual se desarrollan los estudiantes.	Familia	Descripción del núcleo familiar del estudiante y sus variantes.
Desventaja socioeconómica	Todo lo relacionado con el nivel socioeconómico de los estudiantes.	Aprovechamiento académico	Descripción del aprovechamiento académico de los estudiantes.
Inclusión	Actividades escolares dirigidas a crear espacios de inclusión.	Currículo de Bellas Artes	Clases no básicas del programa del estudiante.
Equidad	Actividades escolares dirigidas a crear espacios de equidad.	Liderazgo de los Directores	Desempeño de los directores para planificar, implementar y promover los cambios en el contexto escolar.
Cultura de inclusión	Ambiente escolar que resulta de las actividades para crear espacios de inclusión y de equidad: normas, actividades, símbolos,		

<b>Categorías iniciales</b>		<b>Categorías emergentes</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
	rituales, entre otros.		
Prácticas de inclusión que modelan los directores	Modelos, técnicas y enfoques que utilizan los directores para promover la cultura de inclusión.		
Prácticas inclusivas efectivas	Modelos, técnicas y enfoques que utilizan los directores para promover la cultura de inclusión y que han demostrado resultados positivos.		
Estrategias administrativas	Acciones relacionadas con las operaciones ordinarias del contexto escolar y que pueden asociarse con las prácticas para crear espacios de inclusión y de equidad.		
Estrategias académicas	Acciones relacionadas		

<b>Categorías iniciales</b>		<b>Categorías emergentes</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
	con el proceso de enseñanza y aprendizaje establecidas en el contexto escolar y que pueden asociarse con las prácticas para crear espacios de inclusión y de equidad.		
Retos	Dificultades al implementar las prácticas asociadas con el cultivo y desarrollo de una cultura escolar de inclusión.		
Logros	Éxitos que pueden asociarse con la implementación de las prácticas para promover una cultura escolar de inclusión.		

<b>Categorías iniciales</b>		<b>Categorías emergentes</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Recomendaciones de los directores	Sugerencias de los y las participantes para instaurar prácticas conducentes a la creación de espacios de inclusión y de equidad.		

## **CAPÍTULO IV**

### **HALLAZGOS**

En este capítulo se exponen y se describen los hallazgos de la presente investigación. Esta investigación fue una con enfoque cualitativo y utilizó el diseño de estudio de caso múltiple. A través de esta se indagó en torno a las prácticas de los líderes educativos (directores y directoras escolares) para crear espacios de inclusión desde la escuela para estudiantes que viven en ambientes de pobreza. En Puerto Rico, el 83% de los niños viven en entornos de marcada pobreza y el 60% de sus guardianes no cuenta con seguridad laboral (Colón Reyes, 2023). En cuanto a los estudiantes que asisten a las escuelas del Departamento de Educación, el 78% cuentan con condiciones de vida que los sitúa bajo el nivel de pobreza (Caraballo-Cueto, 2020). Ante esta realidad, en la cual la mayoría de nuestros niños y jóvenes se desarrollan en contextos de desventaja socioeconómica, el director y la directora escolar deben liderar prácticas encaminadas a la justicia social. De esta manera, se crea un lazo entre la escuela y la sociedad con el fin de proponer soluciones éticas y morales a las desventajas socioeconómicas (Guzmán & Ortiz, 2019).

Los propósitos de esta investigación fueron: (1) Identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (los directores y las directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico; (2) Describir los logros que han obtenido los líderes educativos (los directores y las directoras escolares) mediante la

integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas; (3) Elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que facilite la replicación en otros contextos escolares.

La pregunta central de este estudio fue: ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear culturas de inclusión en sus comunidades escolares para acoger a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza? Mientras que las preguntas específicas fueron: ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica? ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar? ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares? ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?

Los hallazgos que se examinan en este capítulo están vinculados con las prácticas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares, en beneficio de estudiantes que provienen de ambientes de pobreza. Específicamente, se expone: el procedimiento general que se siguió para realizar la investigación; el proceso para el análisis de la información; el desarrollo de la investigación en la escuela; las características de los participantes; el trasfondo de la escuela; la descripción de las escuelas en las cuales se realizó la investigación; el entorno social, económico y familiar de los estudiantes; el desempeño académico y el desarrollo de talentos de los estudiantes; la creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión; las prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores; las estrategias de inclusión; los retos y logros; el liderazgo de los directores; las recomendaciones de los directores; una guía de las prácticas inclusivas efectivas; y las convergencias y divergencias entre las dos escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación.

Con el propósito de salvaguardar la identidad de las dos escuelas en las que se realizó la presente investigación, estas se denominaron como: Celestina Cordero Molina y Gregoria Cordero Molina, estos nombres fueron los seudónimos que se utilizaron para referirse a las escuelas en las cuales se realizó la investigación. Cabe señalar que en la actualidad no existen en Puerto Rico escuelas con estos nombres. Los hermanos Cordero Molina fueron

maestros que se dedicaron a brindar educación gratuita a la niñez del Viejo San Juan, a partir de los años 1820 (Alverio Ramos, 2017). Sin embargo, en los libros de historia solo se hace referencia al Maestro Cordero y no así a sus hermanas. De hecho, en Puerto Rico existen tres escuelas con el nombre de Rafael Cordero Molina y no existe ninguna escuela con el nombre de sus hermanas (Resolución Conjunta 374 de 2023). Celestina fundó una escuela en la cual acogió a niños y niñas pobres del Puerto Rico de esa época; años más tarde, su hermana Gregoria asumió la dirección de la escuela. La educación sin prejuicios y accesible para toda la niñez, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, está fundamentada en las iniciativas de estas educadoras puertorriqueñas (Alverio Ramos, 2017; Resolución Conjunta 374 de 2023).

### **Procedimiento general**

Una vez la propuesta de investigación fue aprobada, se sometió la Solicitud Inicial para Efectuar Investigación con Participantes Humanos al Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI). Tras la aprobación del protocolo para la investigación, se contactaron cinco expertos para la evaluación de los instrumentos que se utilizarían para recopilar la información. El panel lo constituyeron cuatro expertos en áreas de pobreza e inclusión, investigación cualitativa y liderazgo de organizaciones educativas. Sus recomendaciones fueron integradas a los instrumentos con el propósito de fortalecerlos.

Luego de obtener la autorización del CIPSHI (Apéndice M) para llevar a cabo la investigación, se procedió solicitar la autorización al Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Durante la espera de la autorización, se solicitó al Departamento de Educación una lista de escuelas de la región norte de Puerto Rico que cumplieran con los criterios de selección preestablecidos. Estos fueron: (1) ofrecer servicios a estudiantes provenientes de ambientes de pobreza; (2) los directores y las directoras escolares hubieran establecido iniciativas y prácticas de inclusión para sus estudiantes; y (3) que el nivel fuera elemental.

Mediante llamada telefónica, la investigadora procedió a contactar a los directores y a las directoras de las escuelas incluidas en la lista que proveyó el personal del DEPR, con el fin de indagar en torno a la disposición y disponibilidad para participar en la investigación.

En dos escuelas se logró coordinar una reunión para una explicación más profunda sobre la investigación. Luego de una reunión inicial, las directoras de estas estuvieron dispuestas y disponibles para que se realizara la investigación en sus respectivos planteles escolares.

### **Análisis de la información**

La información se recopiló a través de una entrevista semiestructurada con la directora escolar, el grupo focal con los maestros y las maestras y el análisis de

documentos. Después de que se recopiló la información, se organizó por tipo y por persona. Posteriormente, se transcribió. Las transcripciones se corrigieron y surgió el corpus de las entrevistas y de los grupos focales, los cuales se leyeron y se clasificaron de acuerdo con las categorías iniciales y emergentes. Luego, se analizaron las categorías y se unieron aquellas que tuvieron un significado o una interpretación similar. De esta manera, se procedió a reducir el texto y se obtuvieron las macrocategorías. Se clasificó la información en ocho macrocategorías. La categorización, la fragmentación, la reducción y el análisis del corpus que surgió tanto de las entrevistas con las directoras como de los grupos focales con los maestros, se realizó con el programado NVivo, versión 14. Se redactó el informe de los hallazgos en el cual se incluyeron citas de los participantes de la investigación. En la Figura 1 se presenta una representación gráfica de los hallazgos.

**Figura 1**

*Representación gráfica de los hallazgos*



### **Escuela Celestina Cordero Molina**

#### **Desarrollo de la investigación**

En la escuela Celestina Cordero Molina, el contacto inicial se realizó mediante una llamada telefónica en la cual se explicó, de manera general, a la directora el objetivo de la investigación y en qué consistiría su participación y la de los maestros. Durante la llamada, se coordinó la fecha para una reunión presencial en la cual se explicaría, detalladamente, la información ya provista.

En la reunión se le entregó a la directora una carta de invitación para participar en la investigación. Esta se mostró dispuesta y disponible para participar en la investigación. La investigadora le expresó que, una vez se recibiera la autorización del DEPR para realizar la investigación en las escuelas públicas de la región norte de Puerto Rico, se comunicaría con ella para establecer la fecha y hora de la primera entrevista.

Luego de someter todos los documentos solicitados para la autorización de la investigación al Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), personal del CIIE contactó a la investigadora para aclarar dudas sobre cuántos grupos focales se realizarían. Posterior a la aclaración de las dudas sobre los grupos focales, inmediatamente, se recibió la autorización (Apéndice N). Los documentos relacionados con la investigación, tales como la carta de autorización y los instrumentos para recopilar la información con el sello del CIIE, fueron colocados en la plataforma de esta unidad del DEPR para que la investigadora los reprodujera y utilizara en la investigación.

Se contactó a la directora de la escuela Celestina Cordero Molina para notificarle que la investigación había sido autorizada por el DEPR y se coordinó la fecha para la primera entrevista. Esta se realizó en la fecha acordada, aproximadamente, a las 10:00 a. m., en la oficina de la directora. Se procedió a leer y firmar el consentimiento informado. Se sacaron dos copias del mismo, una copia para la directora y una, que debe permanecer en el archivo de la escuela por disposición del DEPR. Se siguió la lista de preguntas de la guía de entrevista

a líderes educativos (directores y directoras). De igual manera, se realizaron preguntas emergentes que surgieron del diálogo entre la investigadora y la directora. La entrevista tuvo una duración aproximada de hora y media, y fue grabada en audio con autorización de la directora. Se estableció la fecha para la segunda entrevista con la directora, que se llevaría a cabo el mismo día en que se realizara el grupo focal con los maestros. De igual manera, se solicitó a la directora los documentos necesarios para el análisis, con el fin de que se le entregaran a la investigadora el día de la segunda entrevista.

La segunda entrevista con la directora se desarrolló de manera similar a la primera. Se realizó cerca de la hora del almuerzo de los estudiantes, lo que ocasionó varias interrupciones. Es importante destacar que la directora entregó a la investigadora los documentos previamente solicitados para el análisis.

Las entrevistas se transcribieron con Dictate MS Word 365: herramienta que utiliza inteligencia artificial para la transcripción de audios almacenados en la computadora. Se verificó la transcripción, escuchando los audios de las entrevistas para corregir errores en la transcripción y, una vez se corrigieron, se le enviaron las transcripciones a la directora para que pudiera leerlas y reaccionar a las mismas, especificándole que tendría diez días laborables para enviar su reacción y que, de no recibirse en ese periodo de tiempo, se entendería que no deseaba hacer ningún tipo de cambios. Transcurridos los diez días, la directora no se comunicó por lo cual no se realizó ningún cambio al corpus.

El grupo focal con los maestros y las maestras de la escuela Celestina Cordero Molina se realizó en la tarde, luego de que los estudiantes culminaron sus clases; esto con el propósito de no afectar el tiempo lectivo. El grupo focal se llevó cabo en un salón en el segundo piso de la escuela. Se leyeron y se firmaron los consentimientos informados y se sacaron dos copias de cada uno, una copia para cada maestro que participó del grupo focal y una que debe permanecer en el archivo de la escuela por disposición del DEPR. Se explicaron las instrucciones de participación en el grupo focal, enfatizando que cada participante antes de contestar alguna pregunta realizada por la investigadora debía identificarse por su seudónimo, que consistía en un número, por ejemplo, Participante 1. Se siguió el listado de preguntas de la guía del grupo focal con maestros y maestras. Se fomentó el diálogo sobre los temas de la investigación y sobre temas que emergieron durante el intercambio de información entre la entrevistadora y los informantes. El grupo focal demoró, aproximadamente, una hora y media, y fue grabado en audio con la autorización previa de los maestros y las maestras.

El grupo focal se transcribió haciendo uso también de la herramienta Dictate MS Word 365. Se verificó la transcripción escuchando los audios de las entrevistas para corregir errores en la transcripción. El constante cambio de voces en la transcripción hizo que la corrección fuera complicada. Una vez se corrigieron las transcripciones, se le enviaron a los maestros y a las maestras con el fin de que las leyeran y reaccionaran a las mismas. Para esto se les

otorgó un plazo de diez días laborables, explicándoles que, de no recibirse su reacción en ese periodo de tiempo, se entendería que no deseaban hacer ningún tipo de cambios. Transcurridos los diez días, ningún maestro expresó su deseo de realizar cambios en sus intervenciones, por lo cual no se realizó ningún cambio al corpus.

Para el análisis de documentos, se examinaron los documentos que se solicitaron a la directora. A través de la revisión de los documentos, se buscaron evidencias sobre las iniciativas y prácticas de inclusión y de equidad desarrolladas en la escuela.

### **Participantes**

La directora escolar de la escuela Celestina Cordero Molina ocupa este puesto hace dos años. Sin embargo, tiene nueve años de experiencia como directora escolar. Durante los cuales ha dirigido escuelas en varias regiones educativas de Puerto Rico. Su trasfondo académico incluye una maestría en sistema de instrucción, certificado de directora escolar, Guía Montessori y una especialidad en educación especial con énfasis en diversidad intelectual.

En el grupo focal participaron dos maestros y dos maestras. Otras dos maestras habían confirmado su asistencia, no obstante, por razones personales, no asistieron. El trasfondo académico de estos participantes incluye: bachillerato en niñez temprana, bachillerato en educación física, maestría en educación elemental y maestría en currículo. Sus certificaciones fueron como maestros de educación elemental, niñez temprana y educación especial. Estos docentes

cuentan con una experiencia en el magisterio de entre 9 y 26 años y conocen a la directora desde hace dos años.

### **Trasfondo de la escuela**

La escuela Celestina Cordero Molina ofrece servicios educativos en una región del norte de Puerto Rico, desde hace, aproximadamente, 100 años. Su visión y misión son las del DEPR (2024). La visión del DEPR señala que:

La escuela puertorriqueña debe ser un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa y democrática, cultivando la ética, la solidaridad y la conciencia social. Debe ser una unidad dinámica de cambio social, capaz de desarrollar de manera explícita las actitudes, destrezas y conocimientos que preparen a los estudiantes de manera competente y con creatividad para enfrentarse a los retos del mundo moderno. La educación debe responder a las variadas necesidades y talentos de los estudiantes, diversificando los ofrecimientos con alternativas creativas de aprendizaje y evaluación, tanto en horario regular como en horario extendido. Reconocemos la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, en armonía con el desarrollo emocional y social del estudiante. (DEPR, 2024, párr. 2)

Mientras que la misión del DEPR (2024) establece:

Garantizar una educación gratuita y no sectaria, que desarrolle las actitudes, destrezas y conocimientos de todos los estudiantes para que los preparen para desempeñarse con éxito en un mercado laboral globalizado y de manera competente y con creatividad a los retos del mundo moderno, independientes, aprendices de por vida, respetuosos de la ley y del ambiente natural, y capaces de contribuir al bienestar común. (DEPR, 2024, párr. 3)

La escuela se guía por los valores de la integridad, el cumplimiento, la innovación, la colaboración, la calidad y el compromiso institucional. Aunque la escuela ha adoptado la misión y la visión del DEPR, la directora afirma que la misión de la escuela debe ser una que guíe a las escuelas a ser más inclusivas, más integrales, en la cual se vean las necesidades del estudiante de manera

completa y se le brinden las herramientas necesarias para su máximo desarrollo.

La directora expresó que:

Sea una misión holística donde hubiese una participación general, no solamente de la comunidad escolar, sino de otras comunidades escolares. Donde se trabajen todas las áreas, no solamente académicas, sino bellas artes también. De todas las bellas artes, a los estudiantes, no solamente fragmentadas por ser escuelas regulares, darle una o dos.

La escuela cuenta con 25 empleados distribuidos de la siguiente forma: 1 directora escolar; 12 maestros y maestras; 3 asistentes de servicio; 1 secretaria; 1 enfermera; 1 psicóloga; 1 trabajadora social; 3 empleadas de comedor; 1 empleada de custodia y 1 guardia escolar. Además, realizan actividades de desarrollo profesional sufragadas con fondos federales del DEPR. Mediante un estudio de necesidades y las observaciones de la directora se establecen los temas de los talleres que se brindan durante el año escolar.

La matrícula es de 98 estudiantes que participan del programa regular y del programa de educación especial. También ofrecen clases electivas de artes visuales, educación física y, como actividad complementaria y tiene nueve clubes. Cada estudiante elige el club al cual quiere pertenecer. Según se destacó en las entrevistas, el grupo focal y los documentos analizados, la escuela se mantiene a la vanguardia y constantemente realiza actividades extracurriculares en las que fomenta los valores y estimula a los estudiantes a participar activamente en la comunidad escolar.

## **Descripción de la escuela**

La escuela está localizada en una urbanización con varios residenciales públicos y una barriada cercana. La estructura de la escuela consta de un edificio de dos pisos y cuenta con 13 salones, una biblioteca, cinco oficinas, un área de juegos, una cancha de baloncesto y un estacionamiento. En un edificio contiguo de un piso se encuentra el comedor escolar.

Los estudiantes a los cuales se les brinda servicios provienen de las comunidades aledañas a la escuela, así como de lugares distantes. La mayoría de los estudiantes está bajo el nivel de pobreza, de acuerdo con el Estudio Socioeconómico del DEPR. El aprovechamiento académico de los estudiantes es promedio. Esta información surge de las entrevistas realizadas a la directora escolar.

## **Hallazgos específicos**

### **Entorno social, económico y familiar de los estudiantes**

El entorno social de los estudiantes de la escuela Celestina Cordero Molina se caracteriza por estar segregado dentro de la sociedad. La vida de los estudiantes transcurre en viviendas ubicadas en barriadas o en residenciales públicos que están en una sociedad que los margina. A su corta edad, estos estudiantes saben lo que implica ser visto de modo distinto por ser residentes de una barriada o de un residencial público. Los estudiantes aprecian que la escuela los acepte y los valide sin ningún tipo de reclamo, discrimen o prejuicio por su lugar de vivienda. Sobre este tema la directora nos comentó que:

Valoran la educación, la oportunidad; que los acepte, que los valore, que no los margine. Porque muchas veces estos estudiantes escuchamos de dónde son y los marginan: “¡Ah! tú eres de...”. Porque, obviamente, son reflejo de lo que los papás comentan, y esa es la realidad.

El rechazo o discrimen de la sociedad hacia los estudiantes que residen en entornos de pobreza fue un aspecto que se pudo constatar tanto en la entrevista con la directora como en el grupo focal. Sobre este aspecto la maestra 1 nos dijo:

Cuando yo digo en la comunidad donde yo trabajo, lo digo con mucho orgullo y felicidad, y casi siempre, si estoy compartiendo con otra persona, dicen: “wao, pero qué fuerte..., trabajas con esta comunidad, con la otra”. Y yo: “Niños son niños, donde quiera. ¿Entiendes? Ahora mismo tú le estás poniendo el prejuicio, pero niños son niños”. Yo les digo “mis pollitos son un amor y todo”. Yo los amo a todos así. Porque son niños donde quiera. Sean pudientes o no pudientes, eso realmente es la sociedad que los, les pone el estigma.

La comunidad más cercana a la escuela es una barriada que está muy consciente de la importancia que tiene el trabajar con la niñez y la juventud y le otorga un valor sobresaliente a la educación. La directora, refiriéndose a la barriada, afirmó que:

Hace actividades que involucra a los estudiantes, tienen muchas cosas de talleres. Y a pesar de que hablan mucho, es una comunidad que apoya la educación.

Los estudiantes perciben la escuela como una extensión de su comunidad y, entre ellos, se tratan con cordialidad, respeto y cariño. En el plantel escolar, los estudiantes tienen un sentido de pertenencia y constituyen un equipo unificado, aun cuando no todos viven en las mismas comunidades. Entre los estudiantes existe un compañerismo que hace que se sientan como una familia extendida y,

aunque no siempre hay un lazo consanguíneo, se autoperciben como primos y como hermanos. La directora escolar destacó que:

Ellos se ven como, como..., a veces ellos dicen, "ese es mi hermanito". Los niños que no tienen hermanitos ven sus hermanitos aquí. O sea, como que un sentido de hermandad. Son sociales, son cariñosos. Muchos vigilan a los demás: "Te estás portando mal, voy a decirlo". Ese cuidado. Los grandes, sobre todo de 4o y 5o cuidan mucho a los chiquitos. Y entonces, aunque no vivan juntos, "aquella es prima mía".

Sobre la hermandad de los estudiantes el maestro 3 añadió:

Bueno, ellos mayormente son cariñosos, amorosos.

La maestra 1 expresó que ha observado que:

Mis estudiantes tienen un corazón espectacular. Podrán tener mil necesidades, pero hay alguien con un dolor y el otro va y le da cariño. Hay otro que está llorando y hay cuatro encima de ese niño dándole cariño y apoyo.

El estudio socioeconómico de la escuela evidencia que los estudiantes están bajo el nivel de pobreza. En muchos de los hogares de los estudiantes, las madres, los padres o encargados no cuentan con los recursos económicos necesarios para suplir los materiales necesarios para el curso escolar. En relación con el entorno económico de los estudiantes, la directora puntualizó:

Pero tenemos los niños que son de escasos recursos, uno se da cuenta. Pero el Departamento de Educación en eso, ahí te lo digo, los suple para todo el año. Los suple. Yo tengo ahí materiales que, si el niño no tiene, le damos lápiz, le damos libreta, le damos todo lo que aparece.

Al igual que el DEPR y la directora escolar suplen materiales para los estudiantes, lo hacen los maestros. Estos entienden que los estudiantes y sus familias tienen grandes carencias económicas y están prestos a colaborar cuando es necesario. La maestra 2 nos explicó:

En su mayoría, los estudiantes son de escasos recursos económicos. Eh, por los ingresos de los que evidencian en el perfil que ellos llenan anualmente en el proceso de matrícula. Muchos de los padres no trabajan. Tú puedes verlo cuando les pides algún tipo de aportación que..., que se les hace difícil traer cosas para contribuir en el proceso educativo de la escuela. Y entonces el maestro es el que tiene que darles, aportar a ese niño porque, pues son niños y ellos no saben, ¿verdad? Y entonces uno termina proveyéndoles merienda, siempre uno tiene meriendas en la sala de clase para poder darle a ese niño que no trajo la merienda.

Tanto en la entrevista con la directora como en el grupo focal con los maestros, se pudo percibir el alto grado de compromiso de los docentes con la niñez de esta escuela. La maestra 1 añadió: “Porque si tú vienes con hambre, ¿qué importa lo que estoy dando en el salón?, si vienes con hambre, que es lo primordial”. El maestro 3 enfatizó en que: “Traen lo que el gobierno les da, nada más, más nada. Y tú tienes que buscar, pues los demás materiales para que cumplan con todos los materiales establecidos”.

El entorno familiar de los estudiantes es uno complejo en el que se manifiestan diversas situaciones relacionadas a la falta del desempeño del rol de sus padres y madres. En el caso de un gran número de los estudiantes, sus madres son madres soleteras, muy jóvenes y tienen varios hijos. Otra situación intrafamiliar muy frecuente es que los padres están vinculados con negocios ilícitos y el uso y abuso de sustancias controladas. De estas situaciones la directora advirtió que:

Los niños lo dicen todo, los niños lo dicen todo. (...) De hecho, aquí hay lo que se le llaman los que controlan los puntos. (...) Hay muchos padres presos. Entonces, los abuelos son los que se hacen cargo.

Ante la incapacidad de los padres de desempeñar adecuadamente su rol como padre o madre, los encargados de los estudiantes son sus abuelos, e incluso, sus bisabuelos. Sobre esta situación, la directora planteó lo siguiente: “Y aquí, aunque no lo creas, hay falta de figura materna. Y en muchos casos, ambos. Aquí hay muchos niños criados por abuelos y bisabuelos”. En circunstancias más difíciles, algunos de los estudiantes están bajo el cuidado de sus abuelos por la muerte de sus madres. La directora señaló:

En algunos casos mamá no está, mamá murió. Mamá ha muerto. Aquí hay muchos niños huérfanos. En el sentido de que huérfanos. No sé si enfermedades, no sé si drogas, no sé si....,

Ante la falta de la figura materna, los estudiantes reaccionan de diferentes maneras. Aunque sus reacciones son distintas, se puede percibir que les hace falta su mamá y que los cuidados de sus abuelas no llenan el vacío que ha dejado su madre en sus vidas. Al respecto la directora añadió:

Pero aquí hay niños que todavía recientes que su mamá no está (...) es más tímido. Le da más miedo porque no siente que tiene quién lo va a defender. Ellos no tienen a su mamá para llamar. O puede ser la otra parte, yo soy el bravo porque me tengo que defender en este mundo. O sea, yo no tengo quien me defienda, pero yo me defiendo sola.

De igual manera, se observan hogares en los cuales los estudiantes viven con ambos padres, esto no necesariamente implica que el hogar constituya un equipo con la escuela para fortalecer el aprendizaje del estudiante. La directora indicó que:

Pero, sin embargo, son familias disfuncionales. No es que..., mamá está, papá está, pero son hogares bien disfuncionales. Hay violencia de papá hacia mamá y tú lo ves cuando el niño habla despectivamente del rol de la mujer. O incluso, cuando le falta respeto a la mamá”. (...) Muchos

padres ni siquiera saben..., no saben el nombre de su maestro. Si lo ven en la calle, no saben quién es, a menos que esté con el hijo.

Un gran número de los padres de los estudiantes no se muestran interesados en el aprendizaje de los estudiantes. En ocasiones, no los pueden apoyar porque como padres, no tienen las herramientas adecuadas para hacerlo. Esto desemboca en un rezago académico del estudiantado. En torno al rezago académico de los estudiantes, la directora nos comentó:

Entonces ahora tú miras, y hay un rezago académico porque los padres no tienen ese interés que tenían los padres de antes. Y te estoy hablando desde kínder. Jóvenes que muchos de ellos le delegan a sus padres. Jóvenes que no terminaron ellos mismos la escuela porque quedaron embarazada y dejaron la escuela. Jóvenes que parieron y están solas porque la otra parte se fue y entonces están perdiendo su juventud, están amargadas porque no saben qué hacer.

También existe un reducido grupo de estudiantes cuyos padres trabajan y se esfuerzan por suplir sus necesidades. Sobre lo cual la directora mencionó:

La que trabaja, sí la que trabaja son la minoría. Aquí la mayoría trabaja subterráneo. Te pone que no trabaja, pero tú sabes que trabajan porque cuando tú las citas no pueden venir porque están en su trabajo”.

De igual manera, existe una minoría de estudiantes cuyos padres están comprometidos con la escuela y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ante esta realidad la directora afirmó que:

Aquí te digo que, si vas a seleccionar padres..., bien pocos son comprometidos, tú ves las notas. Tú ves un niño exitoso, tú ves un padre comprometido. Tú ves a un niño que va al declive, aunque sea académicamente flojo, si el padre es comprometido, el niño sale adelante. Si tú, en elemental, tú no lo fortaleciste, en intermedia se perdió. Ahí tienes los desertores.

La maestra 2 describe el entorno familiar de los estudiantes como uno con muchas limitaciones por la falta de ejecución del rol de los padres. A tales efectos nos comentó que:

Mucha abuela criando al niño. Limitaciones que los padres, también muchos de ellos no tienen educación de universidad. Entonces ellos mismos no dominan el material, no sacan tiempo para “déjame estudiar esto que mandó la maestra para poder ayudar a mi hijo”. O sea, yo creo que tiene que ver con las prioridades que establecen los padres. Hay padres que son padres, pues porque los *ups*..., y le tocó; hay otros que lo planificaron. Pero aquí la mayoría son los *ups*. Y a mi entender, el no existe la prioridad. No han podido establecer prioridades. O sea, hay unos que no saben el material. Pero de grados más grande. Pero si yo trabajo con niños pequeños. Tú sabes. Y el material del [grado que enseñó] es material del [grado que enseñó], y es algo que nadie puede decir, “yo no lo entiendo”.

De las entrevistas que se realizaron a la directora escolar y el grupo focal con los maestros surge el hallazgo de que el entorno social, económico y familiar de la mayoría de los estudiantes de la escuela Celestina Cordero Molina es uno que representa retos para su desarrollo social, académico y personal. Ante estos retos, la escuela se erige como una alternativa para afrontarlos y cambiar patrones transgeneracionales de pobreza y dependencia gubernamental. Para lograrlo, es imprescindible que surjan enfoques en los cuales la escuela trabaje con el estudiantado no solo los aspectos académicos, sino que también se refuercen los aspectos emocionales de los estudiantes. De igual manera, trabajar con los padres y las familias ofreciendo adiestramientos sobre temas relacionados con el desarrollo de los niños y maneras para lograr la autogestión, entre otros.

Una herramienta efectiva para concretizar las estrategias de inclusión ideadas por la directora escolar y la facultad fue el Plan escolar anual para la integración de la familia, la comunidad y el tercer sector. Este incluye las siguientes metas: (1) lograr que todas las familias se sientan bienvenidas a la comunidad escolar; (2) Fomentar un clima acogedor; (3) construir una comunidad escolar respetuosa e inclusiva; (4) involucrar a las familias en el aprendizaje de los estudiantes; (5) construir conexiones sociales y políticas en las familias y conectar la escuela con los recursos de la comunidad.

El entorno social, económico y familiar de los estudiantes refleja carencias y desventajas sustanciales. Los estudiantes son residentes de los residenciales públicos contiguos y una barriada situada junto a la escuela. Los estudiantes y sus familias reciben discriminación y menos apoyo por sus lugares de procedencia. Sin embargo, los estudiantes ven la escuela como una gran comunidad en la cual pueden unirse con sus compañeros para aprender y disfrutar de un lugar en el cual son acogidos. Muchos estudiantes carecen de la figura materna y están al cuidado de sus abuelas. La mayoría de los no apoyan las gestiones de la escuela y no ofrecen seguimiento a las tareas y destrezas que deben desarrollar sus hijos. Estas situaciones afectan adversamente el desempeño académico de los estudiantes.

## **Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes**

La directora describió el desempeño académico de los estudiantes como promedio. Sin embargo, los estudiantes, luego de la pandemia, presentan un marcado rezago en algunas de las materias. La directora afirmó que:

Mira, aquí los estudiantes están rezagados. Están rezagados y, muchas veces le echamos la culpa a la pandemia. Y tienen razón, hubo un desfase ahí en el momento en que se cerraron las escuelas. La educación virtual jamás va a compensar la educación presencial. Pero ya pasó el tiempo. [Las madres] son jóvenes. Muchas no tenían, tal vez, los estudios. Y también tenemos las madres que son profesionales, que trabajan y que no tienen tiempo.

Los maestros entienden que el rezago de los estudiantes se debe a diversas situaciones que ocurren en el núcleo del hogar. Una de ellas lo es, los pobres hábitos de estudio y de continuidad en el hogar de lo que se enseñó en la escuela. El maestro 3 nos comentó que: “

No son padres que verifiquen las libretas. No hay ese seguimiento, por lo menos en mi caso. La falta de estructura en el hogar que guíe al estudiante tanto en su hogar como en la escuela no se observa. La maestra 2 enfatizó en que:

No hay estructura, lo que el niño diga, es lo que se va a hacer. El niño quiere venir a la escuela a mandarte. Y pasas un trabajo bien grande y tampoco tienes el apoyo del padre que dice: “No, en la escuela tienes que hacerle caso a la maestra”. O sea, maestra empezó a dar la clase, estamos haciendo cosas, es como si tú apretaras un botón, tienes que cambiar de actividad porque el estudiante no tiene ese lapso de atención. Y es bien triste y se nos está haciendo bien cuesta arriba.

La falta de equipo en el hogar para la continuidad de las tareas que asigna la escuela afecta adversamente el desempeño académico de los estudiantes. La maestra 1 afirmó que:

No hay costumbres de estudiar, hábitos de estudio. No tienen los recursos, algunos de ellos (...) y no tienen ni una computadora, y si la tuvieran ni la iba a abrir.

La lectura es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los estudiantes que muestran rezago en la lectura tienen dificultades en las demás materias. El maestro 4 nos comentó que:

Mi mayor reto es la lectura. En el grado que enseño, mi mayor reto en el grupo es enseñar a leer, que todos salgan leyendo.

Una alternativa para aquellos estudiantes que académicamente presentan algunas dificultades es el enriquecimiento del currículo de Bellas Artes con el fin de desarrollar sus talentos en las artes. En la actualidad, la escuela ofrece el curso de Arte como parte del currículo de Bellas Artes y mediante alianzas se ofrece la clase de Música. La directora escolar mostró preocupación por los estudiantes talentosos en el arte que debido a su promedio académico no pueden ser admitidos en una escuela especializada. A tales efectos, indicó que:

No todos los niños pueden trabajar académicamente. Hay muchos niños que no son muy buenos académicamente. Son niños promedio, pero tienen talento. Y uno de los problemas que, a veces, yo observo es que los niños que tienen talento no tienen promedio, no pueden entrar a una escuela especializada en ese talento. Porque tienen que mantener un promedio de 2.50. Entonces, ¿qué alternativa le damos a estos niños que su talento es el arte o el baile o el teatro? Pero pueden tratar de esforzarse, pero hay niños que realmente pueden dar una C. Y una C es buena, pero no tienen la nota para llegar a esas escuelas, entonces ese talento se queda porque van a otra escuela pública donde, básicamente, es académica y donde, tal vez, no se le fomenta las bellas artes como si estuviera en una escuela especializada.

El currículo de Bellas Artes, desde la perspectiva de la directora, debe ser parte de la oferta académica de todas las escuelas, y volver a ofrecer varias

alternativas de clases para que el estudiante pueda tomar el curso en el cual tienen talento y no meramente imponérsele una clase por ser la única que la escuela ofrece. La directora enfatizó lo siguiente:

Pero si queremos una escuela donde realmente los estudiantes amen el estar, donde se pueda, tal vez, programar un horario extendido, si tenemos los recursos, pues tener las bellas artes para que esos niños desarrollen los talentos, las habilidades”.

Otro hallazgo importante de esta investigación es el énfasis que el Departamento de Educación le brinda al aspecto académico de los estudiantes. En las escuelas elementales, el currículo de Bellas Artes está limitado al ofrecimiento de una materia por escuela. Las escuelas especializadas requieren un promedio de 2.50 para admitir a los estudiantes. De esta manera, se priva a los estudiantes cuya ejecución académica es menor de 2.50, de desarrollar sus habilidades y talentos en áreas de las bellas artes. Si el DEPR busca retener a los estudiantes que van de escuela elemental a escuela secundaria, debe revisar los requisitos de las escuelas especializadas que pueden convertirse en la tabla de salvación de muchos estudiantes con un promedio menor de 2.50.

El desempeño de la mayoría de los estudiantes es promedio. Tanto la directora como los maestros entienden que las razones por las cuales los estudiantes no tienen un mejor aprovechamiento académico es porque los padres no ofrecen seguimiento en el hogar y no logran desarrollar hábitos de estudio adecuados. La escuela ofrece solo una materia del currículo de Bellas Artes, lo que dificulta que los estudiantes puedan desarrollar sus talentos en la música y las artes visuales. Para subsanar esta situación la directora creó

alianzas para ofrecer estas materias. La directora enfatizó que no todos los estudiantes pueden tener promedios sobresalientes. Para estos estudiantes es indispensable proveer un espacio para el desarrollo de sus talentos. Esto constituye una forma de crear espacios de inclusión y de equidad que propendan a un ambiente inclusivo en la escuela.

### **Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión**

Para la directora, lograr una cultura de inclusión está estrechamente vinculado con crear espacios de inclusión y de equidad para todos y que todos puedan beneficiarse de estos espacios de la misma manera. En relación a la cultura de inclusión, la directora planteó que: “Que se trabaja con todos de una manera integral. Que no ves la diversidad de cada persona. Que puedes hacer una inclusión de todos los estudiantes. Que participen en todas las actividades de la misma forma”. Esto implica que no se toma en consideración el lugar del cual provienen los estudiantes, ni las particularidades de este. La directora afirmó que:

Sin ver de dónde vienen ni lo que quieran ser, (...) pueden participar todos de las mismas actividades. Porque, de todas maneras, independientemente de la cultura que se genere en cada lugar donde ellos viven, de las diferentes vivencias de su vida o carencias, cuando se unen todos en una escuela, eso no se ve. O sea, no se ve qué niño..., los niños no vienen marcados que yo soy de tal lugar, que yo tengo pocos recursos económicos, yo tengo más recursos que tú. No, ellos no tienen letrero de dónde vienen. Yo te digo, yo como directora, muchas veces, yo no sé dónde vienen. Yo sé que ellos entran a mi escuela.

Además de acoger y aceptar al estudiante, es necesario que se tomen en consideración sus circunstancias y sus situaciones particulares para buscar soluciones a sus conflictos. La maestra 1 nos comentó:

Entonces hay muchos factores. Pero sí, el maestro interviene, por lo menos nosotros. Esta comunidad de maestros escolares intervenimos mucho con el niño y con la familia.

Una cultura de inclusión involucra a todos los miembros de la comunidad escolar. Y crear espacios para que el personal docente y no docente pueda aportar sus ideas y a la solución de situaciones. La directora informó que:

Les puedo delegar porque confío en lo que ellas aportan, confío en lo que ellos inventan.

El maestro 3 confirma que la directora delega la planificación de actividades de inclusión a la facultad. Nos comentó que:

En el caso de la directora, (...) es cuestión de que no está solo ella, es un equipo, hay invitaciones que se hacen a la escuela y ella delega.

Para crear espacios de inclusión y de equidad la directora trabajó con todos los componentes de la comunidad escolar, en especial con los estudiantes, independientemente de su lugar de procedencia. De igual manera, delegó tareas importantes a los empleados docentes y no docentes. Esto contribuyó a que las prácticas de inclusión que modeló la directora fueran acogidas por todos los empleados.

### **Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores**

El contexto y el ambiente en el cual se desempeñan los directores escolares influye en las prácticas de inclusión que estos modelan. En el caso de la

directora de la escuela Celestina Cordero Molina, en su día a día recuerda que, aunque ocupa un puesto de supervisión y dirección, en algún momento fue maestra y procura ser empática con los maestros que dirige. Al respecto, la directora afirmó:

Y yo siempre lo he dicho, y lo sigo diciendo hasta el día de hoy, yo me levanto por las mañanas y digo, “Dios, que yo nunca olvidé que fui maestra”. Que yo no olvide la sensación que te daba cuando te iban a visitar. Y, lamentablemente, eso yo lo veo mucho. Hay muchos directores que llevan muchos años y, a veces, veo con pena que se olvidaron de que fueron maestros y la forma en que hablan de sus maestros.

Una práctica que es determinante para crear una cultura de inclusión en la comunidad escolar es saber escuchar, aceptar e integrar las ideas que puedan brindar los docentes. Al respecto, el maestro 3, informó que:

En el caso de la directora, pues, por lo menos, pues hay iniciativas, hay actividades. Hay cosas que nos empuja, quizás educación, pero por lo menos, si tú traes una adicional, ella pues te escucha y te da el visto, y es de las que te escucha. Por lo menos, yo tengo esa experiencia.

En relación con el trato y las consideraciones que se deben tener hacia los docentes, la directora está consciente de que ser maestro o maestra implica muchas responsabilidades. Dentro de esas, entiende que los maestros deben cumplimentar demasiados documentos como parte de sus ejecutorias. Nos comentó que los maestros:

Es que se sienten abrumados. Es que se sienten con mucho trabajo. Es que yo los estoy cargando de alguna manera, porque yo respondo a un sistema al cual yo tengo que responder si ellos me responden a mí”.

En relación con la gran cantidad de documentos que exige el DEPR, la maestra 1 nos indicó que:

Me pides que haga un papeleo de cada cosa que enseñó. ¿Y qué tiempo me da para enseñarlo? Si el papeleo me lo exiges hoy para hoy.

En ocasiones, la directora trata de simplificar esas tareas administrativas de los maestros antes de que comiencen las clases y después que terminan.

También acostumbra a llegar muy temprano a la escuela y terminar sus labores más tarde de su horario de servicio. La directora comentó:

Y muchas veces, trato de agilizar el trabajo de ellos haciéndolo yo. Pero me toma a mí que quedarme aquí. O sea, porque estoy tratando de hacer algo que les toca a ellos, pero para que no estén cargados. Con todo y eso, muchos de ellos, yo sé que están bien cargados porque tienen también situaciones familiares.

La directora modeló varias prácticas de inclusión, que resultaron ser muy efectivas. Se mostró empática con los empleados, los escuchó, aceptó sus sugerencias y les ofreció un trato considerado. Por otro lado, la directora manifestó un alto compromiso con el plantel escolar, al estar disponible más allá de las horas laborables. Con este tiempo adicional que ofreció a la escuela logró implementar un sin número de estrategias de inclusión.

### **Estrategias de inclusión**

En la presente investigación se estudiaron las estrategias de inclusión que utilizó el líder educativo (directora escolar). Para facilitar la descripción de estas, se presentan primero las de naturaleza administrativa y luego las académicas.

#### ***Estrategias administrativas***

En relación con las estrategias administrativas, la directora implementó varias estrategias con el propósito de alcanzar a todos los miembros de la comunidad escolar. Una de las estrategias más notables es la creación de alianzas con

diversas entidades privadas, gubernamentales e incluso con personas interesadas en contribuir con la creación de espacios de inclusión en la escuela.

Estas alianzas contribuyen tanto al desarrollo académico de los estudiantes como a su desarrollo social y emocional. A continuación, se mencionan algunas de estas alianzas y la manera en la cual han beneficiado a los estudiantes:

1. La Fundación Suzuki ofrece clases de música a los estudiantes.

Referente a esta alianza la directora comentó: “En estos momentos nosotros tenemos una alianza con Suzuki que viene a traerle música a los nenes. Y entonces ellos, los jueves y viernes cogen clases de música”.

2. Una maestra retirada de Finlandia imparte clases de flamenco. La directora comentó: “Después de horario escolar, tengo ahora mismo una maestra de Finlandia que ha venido a la escuela y le está dando clases de flamenco a los estudiantes. Así que está trabajando flamenco con los estudiantes, con todos los grados”.

3. Una maestra voluntaria que asiste en las clases de bellas artes y fortaleciendo la lectura de los estudiantes. Sobre esta alianza la directora afirmó que: “[...] ella es maestra de bellas artes, ayudaba en Bellas Artes. Se ha quedado con grupos cuando los maestros han faltado. Está trabajando ahora mano a mano con la maestra de primer grado para que los niños aprendan a leer”.

4. Una maestra voluntaria del grupo de segundo grado. En relación a las maestras voluntarias, la directora dijo: “Y la otra maestra está en el grupo de segundo grado. Que son maestras, pero voluntarias; no tienen paga”.

5. El auspicio a los estudiantes con mayores dificultades económicas para para el inicio de clases y para Navidad por el Coast Guard. La directora indicó que:

Nosotros tenemos el Coast Guard, que ellos todos los años se reúnen con la trabajadora social y se escogen de 6 a 7 estudiantes que económicamente son de escasos recursos. Entonces, ellos le proveen de todo lo de inicio escolar.

6. La entrega de regalos a todos los estudiantes de la escuela por los Marines. La directora comentó que: “En Navidad, entonces, se le da a todos los nenes...., si los llevamos en el orden de los nenes y por edades. Todos reciben. Se dan dulces. Es como algo bien chévere. Y entonces, es gratis. Está bueno”.

7. El desarrollo de los temas de la clase de ciencias a modo de experimentos con la Universidad de Puerto Rico. Respecto a esta alianza la directora nos indicó que: “Tengo una alianza que hice el año pasado suplicando casi. Fue a la UPR. Ellos tienen unas clases de ciencia de experimento. Es la clase viviéndola presencial. Y entonces ellos vienen los viernes, impactan en toda la escuela.”

8. La propuesta en conjunto con la comunidad más cercana a la escuela y Antillas para sembrar. La directora aclaró que: “Pues, tengo una propuesta que es con Antillas. A la psicóloga le gusta sembrar y se involucró en la

propuesta, entonces van a sembrar toda el área de enfrente y un lugar por la parte de atrás del comedor”. La comunidad aledaña se verá directamente beneficiada, ya que muchos de sus residentes cuentan con conocimientos y experiencias sobre técnicas de sembrar y los compartirán con la escuela. La directora afirmó que: “Entra la comunidad porque dentro de los recursos que se está buscando, muchos miembros de la comunidad tienen talentos y ellos van a aportar esos talentos en talleres acá, pero se les va a pagar”.

9. La Fundación Cortés en la que se les brindan experiencias académicas en un ambiente diferente a la sala de clases. La directora nos informó que: “En vez de estar aquí en tutorías cogiendo la clase aquí, vamos a la Fundación Cortés. Y allá tienen la lectura de cuentos, tienen unas actividades”.

10. La Universidad Carlos Albizu que trabaja las evaluaciones de los estudiantes. La directora nos comentó: “Tenemos a Albizu, que nos trabaja mucho los casos de los niños..., la psicométrica.”

11. La Universidad del Sagrado Corazón que ofrece talleres a los maestros como nos indicó la directora: “Tengo la Universidad del Sagrado Corazón con talleres a maestros.”

Los maestros que participaron del grupo focal entienden que la creación de alianzas es una manera efectiva de crear espacios de inclusión y equidad para los estudiantes. Estas aportan experiencias enriquecedoras a los estudiantes y los estimulan a continuar en la escuela. Los maestros han acogido estas

iniciativas y entienden que redundan en beneficio para los estudiantes. El maestro

3 aseveró lo siguiente:

La escuela tiene unos lazos de alianza. Además de Casa Cortés, también tenemos la Universidad Carlos Albizu, cuando estábamos en la pandemia nos abrieron las puertas.

A través de estas alianzas, la directora creó espacios de inclusión para su comunidad escolar, la comunidad aledaña y de manera muy particular para los estudiantes. En muchas instancias, el único medio de los estudiantes beneficiarse de estas experiencias es a través de la escuela.

Otra estrategia administrativa importante fue la creación de una lista de padres con algún talento o destrezas con el fin de que pudieran compartirlo en las áreas que se trabajan a través de las alianzas. Los padres por su colaboración reciben algún estipendio por ofrecer talleres. La directora enfatizó lo siguiente:

Incluso para los mismos padres de aquí. Si hay padres interesados, también se le hace un banco de talento. ¿En qué puedes contribuir? ¿Qué taller puedes dar? Talleres pequeños, pero dentro de, se le da una paguita.

Con el propósito de promocionar y visibilizar la escuela, la directora participa con los estudiantes de diversas iniciativas y actividades que organiza la comunidad aledaña. La directora expuso que:

Como vamos a limpiar las playas, entonces, se integran la comunidad de la escuela con la comunidad de allá. Ellos sí tienen un huerto que lleva tiempo, lleva 10 años el huerto de ellos; está bastante fortalecido. Claro, tenemos que prepararlo en forma de excursión [para justificar la visita] porque, aunque vayamos a cruzar, es una excursión. Y entonces con el apoyo de los padres, obviamente, para que ellos vean ese proceso, qué se está haciendo en esa comunidad.

La participación de la escuela en actividades de la comunidad aledaña fortaleció sus lazos y contribuyó a que líderes de la comunidad se involucraran en iniciativas de la escuela. Con respecto a esto, la directora nos indicó que:

Y tenemos ese señor que es pastor allí. Pero él trae de unas personas que son como magos, nos dan *shows* de magia. Yo siempre he dicho que nunca está de más hablar de Dios. En una comunidad escolar donde los niños tienen tantos problemas, vino y dio una actividad muy bonita.

Una estrategia de inclusión notable que implementó la directora fue la Integración de la discusión de los valores relacionados con la equidad en las clases. Mensualmente, se elige un valor que los maestros deben integrar a sus clases. La directora explicó que:

Los maestros hablan mucho de valores y equidad en los salones, se fomenta mucho los valores al mes. Se le da un valor que los maestros van a estar trabajando durante el mes de manera informal.

Los estudiantes que incorporan los valores a su conducta, se les reconoce, la directora afirmó que:

Fomentamos en los nenes..., tenemos un cartel, un librero que tiene una flor, ahí están los niños que saben compartir, los niños que académicamente son buenos, los niños que tienen éxito y logros.

De igual manera, la escuela realiza un reconocimiento a aquellos estudiantes que han mostrado un aprovechamiento académico adecuado. La directora enfatizó en que:

Sí, también al niño que se esfuerza académicamente, porque tenemos que reconocer al niño que es estudioso, el niño que hace sus trabajos versus el niño que no lo hace, pero se reconoce al niño que ha hecho un esfuerzo por mejorar, que tal vez no tiene 4 puntos, pero tenía, por ejemplo, una D y la subió a C.

La directora instauró varias estrategias de inclusión administrativas. Entre las más sobresalientes se encuentran: (1) La creación de alianzas con diversas agencias públicas, privadas y con organizaciones sin fines de lucro; (2) El abrir las puertas a los padres y apoyarlos en la búsqueda de empleos; (3) Estrechar lazos con la comunidad aledaña y (4) Fomentar el uso de valores en las clases diarias. Estas estrategias lograron crear una cultura de inclusión en la escuela.

### ***Estrategias académicas***

Con respecto a las estrategias académicas, como parte de sus ejecutorias, la directora escolar semanalmente evalúa la planificación diaria de clases de los maestros y la manera en la cual los maestros trabajan la inclusión dentro de sus salas de clases. La directora nos comentó que:

En la evaluación semanal de la planificación, donde el maestro debe señalar esas estrategias de inclusión en su clase, el diálogo con el maestro es esencial.

La directora supervisa un programa de tutorías que se ofrecen luego del horario escolar para los estudiantes que tienen algún tipo de rezago académico. El programa también trabaja con la materia de educación física. La directora afirmó que: “Y me quedo aquí que hasta..., es que también tenemos tutorías con Century 21 y se trabajan las áreas académicas, se trabaja educación física”. Una de las áreas de rezago en estudiantes del primer grado es la lectura, por lo cual la directora creó un programa que les refuerza esa área. La directora nos indicó que:

Y tengo primero, pero primero todavía tiene la oportunidad de leer. Así que hicimos como un programita de español de lectura. Vamos a la

Cartilla, vamos a ver esto, vamos a lo otro. Y se está trabajando con eso. Y ya tengo niños que..., ayer vino un nene a leerme lo que está leyendo. En la lectura que era unos problemas graves aquí. Por eso el proyecto de leer a mí me parece muy importante. Porque la lectura y el comprender la lectura es importante.

La directora ha implementado una estrategia académica en la cual se fortalece la toma de decisiones de los estudiantes, esta es el aprendizaje basado en problemas o por sus siglas en inglés, PBL. A través del PBL, se identifica una situación y se busca solucionarla de una manera que sea pertinente para los estudiantes. Ella enfatizó al expresar lo siguiente:

Eso que debe ser pertinente, tú ves los PBL..., hay actividades que tienen que ser pertinentes para el niño. (...) Que lo que se trabaje en el salón sean temas que el niño seleccione. Darle otra visión al PBL, porque tenemos uno funcionando muy bien, que es de las mariposas, que es de kínder. Es Salvemos a las Mariposas. Y eso está funcionando excelentemente. Cuando van a liberarlas, invitamos a todos los niños; bajan todos. Los de kínder las liberan, pero baja toda la escuela y ese momento es bello, porque entonces liberan a todas esas mariposas y salen volando por ahí.

En relación con las estrategias de inclusión académicas que ha implementado la directora, los maestros se mostraron muy satisfechos y opinan que han sido acertadas, ya que han visto un progreso en los estudiantes. La maestra 1 aseguró que:

Hay tutorías. Están tomando dos inglés, toman el inglés de las unidades, lo que pide el Departamento que cubramos. Y de inglés hablado. Eso es una ventaja que tienen, que lo hizo ella [la directora]. Ella [la directora] fue la que dijo, "pues están flojos en esto vamos a darle dos horas".

El maestro 4 aclaró que:

Académicamente, pues viene personal de afuera, recursos, otros recursos aparte del voluntario. Y ellos, pues están trabajando con estudiantes que tienen problemas de la lectura dentro de los salones".

Con el fin de lograr un mejor aprovechamiento académico en los estudiantes, la directora implemento varias estrategias académicas. Se reforzaron las materias básicas con diferentes programas tanto durante el horario escolar como en el horario extendido. Por otro lado, se fomentó la resolución de problemas mediante un proyecto de PBL. Estas estrategias resultaron ser efectivas y fueron aceptadas por la comunidad escolar. Para el logro de su implementación la directora venció varios retos y de igual manera alcanzó muchos logros.

### **Retos y logros**

En cualquier empresa en la vida que amerite nuestro esfuerzo, nos enfrentaremos a grandes retos y, sin duda, cosecharemos grandes logros. La comunidad aledaña a la escuela Celestina Cordero Molina es una estigmatizada por la sociedad y, como en la mayoría de las barriadas del País, las noticias que se reseñan son las negativas. Un reto que venció la directora fue poder crear lazos con la comunidad. La directora argumentó que:

Tenemos ahora una alianza con la comunidad, que me dio mucho trabajo llegar. No por ellos, por el Departamento de Educación. Que, increíblemente, tengo la comunidad al lado y me invitaban a sus actividades, pero el Departamento me prohibía ir a las actividades. Entonces la última vez cuestioné, cuestioné porque, si yo quiero tener una comunidad al lado mío, la tengo ahí al cruzar, tengo que ser parte de esas actividades. Gracias a Dios, logramos ya unificar a la Comunidad con nosotros, que se habían alejado. Pero, gracias a Dios, y a este proyecto que creamos, ya estamos llegando a la comunidad.

Los maestros entienden que los retos a los cuales se enfrentan tanto los directores como ellos como maestros están muy relacionados con el DEPR y con el Estado. Los docentes afirman que vivimos un momento muy retante como

sociedad y el Estado no ha logrado articular un plan en el cual se integren todas las agencias para proveer soluciones reales. La maestra 2 concluyó que:

Ahora, el sistema está fallando. Pero te estoy hablando del sistema de Educación, el Departamento de la Familia, el Departamento de Salud, o sea, no hay, no hay un plan establecido para atender la crisis social que hay en el País. Y la crisis social es la familia, el núcleo del país son la familia. Si tú no atiendes las necesidades de la familia, en términos generales, salud, nutrición, relaciones interpersonales, salud mental, no vamos a echar para adelante.

Otro reto al cual ha tenido que hacer frente la directora es la falta de personal. Si las escuelas contaran con personal adicional al que se les asigna para su funcionamiento cotidiano, de manera que se pudieran crear otras actividades, todas las iniciativas y estrategias fueran mucho más productivas. La directora señaló que:

Yo solicité hace tiempo por una carta al Alcalde, un personal que pidió cambio de donde estaba y se lo solicité al Alcalde. Y soñé con ese personal porque ya lo tenía distribuido y todo. Decía, “si me los da yo les voy a dar esto, esto y esto”. Yo iba a tener la escuela ideal con esos empleados. Eran tres, pero eran tres que iban a hacer el cambio.

El periodo de almuerzo de los estudiantes representa un reto, ya que estos no tienen suficientes áreas para jugar. Sobre este asunto, la directora nos informó que: “Si yo logro distribuir a los estudiantes en diferentes áreas para jugar, es que los niños no tienen muchas áreas para jugar y divertirse.

La directora ha sido muy enfática con relación al Programa de Bellas Artes; está convencida de que si tuviera todas las clases de Bellas Artes lograría que los estudiantes se entusiasmaran y podría ofrecer estos cursos luego del horario escolar. La directora manifestó que:

Si yo tuviera todas las bellas artes, estos nenes serían también felices. Puedes tener arte, teatro, música, danza. Esas son las cuatro áreas que están en el Departamento de Educación. Y a las escuelas regulares solamente le dan una. De esas cuatro solamente tienes derecho a una y la mayoría de las veces es arte. Pero si queremos una escuela donde realmente los estudiantes amen el estar donde se pueda, tal vez, programar un horario extendido, si tenemos los recursos, pues, tener las bellas artes para que esos niños desarrollen los talentos, las habilidades.

Un reto constante para los directores y las directoras escolares son las prácticas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). La directora señaló algunas de estas prácticas que han resultado en confusión y malestar con la comunidad escolar. El DEPR responsabiliza a la directora escolar y a los maestros por el cuidado del equipo electrónico que se les asigna a los estudiantes, sin embargo, si el estudiante no hace un buen uso del mismo en el hogar, los padres no tienen que responder o rendir cuentas por el mismo. La directora nos comentó que:

En el entregar a los padres equipos sin realmente tener consecuencias y las consecuencias vienen para el director o los maestros que hicieron buen uso. Con las META, que ahora son CRECE, que vienen ahora digitales todas, las prácticas CRECE, las prácticas de lectura, todo es digital. Si no tengo computadoras porque no se cuidaron, ¿qué hago? El Departamento dice: “tienes que tener, tienes que garantizar”. Entonces, es bien cuesta arriba.

Por otra parte, la directora informa al personal del DEPR sobre las situaciones que ameritan su intervención. Sin embargo, esta intervención no se consigue en el momento adecuado. La directora puntualizó que:

Tienen la información. Lo que pasa es que el Departamento se queda en el someter información e información, para cumplir. Pero realmente, el Departamento falla. Y tienes que llegar al nivel de que te vayan a cerrar

una escuela para que OMEP, una agencia que para mí no sirve, haga algo.

Otra situación que supone un reto para la directora es que, en la actualidad, la normativa del DEPR ha flexibilizado el uso del uniforme y es más permisivo en relación con el uso de estilos de cabello y accesorios. A tales efectos, indicó:

El uniforme no es obligatorio. Un niño puede venir a la escuela sin uniforme. Porque antes tú tenías que entrar..., porque te daba uniformidad, porque te daba seguridad. Ahora, si el niño no trae uniforme, pues. Entonces, ahora mismo, el Departamento de Educación que no prohíbe el pelo largo, que no prohíbe las uñas, que no prohíbe el celular. (...) Entonces, es ese libertinaje. Ver la escuela como un lugar donde hay unas reglas, donde hay unos códigos, eso se perdió. Entonces, para el área de educación especial, eso es un distractor.

Un asunto adicional es el exceso de trabajo y rendición de cuentas que exige el DEPR y que afecta de manera adversa a la directora. Ella nos aseguró que:

Ese nivel de ansiedad que ha creado el Departamento, que si te voy a visitar, que si confírmame una duda sobre el director. Por ejemplo, tienes que certificar que visitaste a los maestros (...) “Certifico que visité a tantos maestros en la ronda rápida”. “Certifico que visité a los maestros...”. Tanta certificación de probar, probar, papel, papel, papel, que te vuelves loca. Las mismas pruebas CRECE te dan una ansiedad porque es llenar mil papeles; mil papeles. Se lo enviamos al Departamento de Educación. ¿Dime cuántas cosas yo he podido cumplir de mi calendario? Entonces, para qué me lo pediste si no estás respetando mis horas. Entonces de momento te dicen, “tienes una reunión”. Pero ¿dónde está la reunión? De hoy para hoy.

Esta situación también la viven los maestros, ante lo que la directora nos comentó:

La carga. El problema con los maestros y la papelería. Si el Departamento entendiera que el maestro no da abasto, o sea, o doy clase o trabajo la papelería. Y ellos me tienen que evidenciar qué hacen en su

periodo de apoyo a la docencia. Porque es una hora adicional que el Departamento te da a ti. ¿Qué tú haces en esa hora?

Los maestros que participaron en el grupo focal también señalaron como un gran reto la carga que impone el DEPR en relación con los documentos. La maestra 1 manifestó que:

El factor tiempo. Me pides tanto papel, me pides que escriba la planificación que nadie lee, me pides que haga un papeleo de cada cosa que enseñe. ¿Y qué tiempo me da para enseñarlo? Si el papeleo me lo exiges hoy para hoy. “Lo necesito, sí o sí”.

En relación con los logros que ha obtenido la directora escolar al implementar estrategias y prácticas de inclusión, la directora mencionó varios, entre ellos, que, en términos generales, los estudiantes han presentado un aumento en su aprovechamiento académico. Sobre esto la directora nos dijo:

Académicamente hablando, muchos niños han mejorado”. Los estudiantes lograron progresar en la lectura.

La directora nos comentó que:

El maestro 3 nos comentó: “Y hemos notado el crecimiento del estudiante, el cambio de ánimo que han dado los estudiantes”. El maestro 4 nos planteó que: “Pues, en cuestión de lo académico, sí se ha sacado leyendo a esos estudiantes que al principio estaban bien flojitos, han seguido leyendo”.

La asistencia de los estudiantes se ha vuelto más estable. La directora enfatizó en que:

He visto una mejoría en las ausencias. De tantos niños que faltaban constantemente, ha bajado enormemente. Y en las llegadas tardes, que ya son los menos.

Un logro que llena de satisfacción a la directora es el hecho de que en el segundo año como directora de esta escuela, la inmensa mayoría de los padres, exactamente 92 padres de una matrícula de 98 estudiantes, haya pasado a recoger las notas de los estudiantes y a dialogar sobre el desempeño académico de sus hijos con los maestros. La directora afirmó que:

Cuando yo empecé aquí en la escuela, la primera vez que entregamos notas a mí me llegaron como diez u once padres. Ahora mismo, las últimas notas que se entregaron aquí, en las 20 [semanas], ahí vinieron 92 padres.

Quizás el logro más importante para la directora sea que los estudiantes se sientan a gusto, aceptados y validados en la escuela. Por ello, aseveró que:

Los niños, tú ves la cara de los niños. Por ejemplo, tú ves ese primer día que todos los niños llegan a diferentes clubes y al club que ellos seleccionaron, no el que el maestro le dijo que iba a tener. Estaban contentos. Tú pasabas y lo veías.

A través de las estrategias administrativas y las estrategias académicas de inclusión se logró incluir a todos los miembros de la comunidad escolar. Estas estrategias fueron cónsonas con el Diseño de Excelencia Escolar, en el cual se delimitan los objetivos para atender las necesidades de todos los miembros de la escuela. Los objetivos incluyen: incrementar el aprovechamiento académico de los estudiantes; integrar a las familias a la escuela; empoderar a los padres; adiestrar a los maestros; atender los diferentes estilos de aprendizaje; proveer experiencias de desarrollo cultural y social; promover la salud física y emocional de los estudiantes; proveer servicios socioemocionales; evitar la deserción escolar y aumentar la retención de los estudiantes.

La directora ha encarado diversos retos en la implementación de las estrategias y prácticas de inclusión. Uno de ellos lo fue que durante un tiempo se le negó la oportunidad de compartir con la comunidad en la cual está la escuela. La directora cuestionó a sus supervisores y les hizo entender la importancia de crear lazos con la comunidad. Otro reto lo fue la falta de personal para lograr un mayor alcance de las estrategias de inclusión. El mayor reto lo fue el DEPR al imponer una gran carga de trabajo administrativo a los directores y a los maestros. De igual manera la dilación en resolver problemas estructurales y de mantenimiento de la escuela.

Los logros más destacados fueron la mejoría de la asistencia de los estudiantes, el mejor aprovechamiento académico y el progreso en la lectura y su comprensión. La directora obtuvo estos logros mediante el ejercicio de un liderazgo distribuido y compartido, en el cual tomó en consideración a todos en el plantel escolar.

### **Liderazgo de los directores**

El liderazgo que ejercen los directores escolares es pieza clave en el proceso de la creación de espacios de inclusión y de equidad. Para lograr una cultura de inclusión, los directores y las directoras deben mostrar un liderazgo cónsono con la visión de justicia social. La directora de la escuela Celestina Cordero Molina describe su liderazgo como uno distribuido en el cual trata a todos con respeto. Con respecto a esto la directora nos comentó:

El líder, el director líder, tiene que ser una persona emprendedora, una persona que tenga visión, una persona que fomente la igualdad. Que trate

a todos. Que no tenga estas preferencias. Pero que reconozca el trabajo de cada uno de los empleados más allá de lo que deben trabajar. Tiene que dividirse entre lo que es una administración y lo que es pasar por los salones. Visitar a los maestros. Evaluar sin necesidad de humillar, que el maestro o la persona esté haciendo las funciones que le correspondan, que las lleve a cabo bien. Tener empatía hacia los demás.

La directora, en su rol de líder educativa, mantiene siempre presente su faceta como maestra, esto le permite ser solidaria y empática con el personal.

Sobre esto añadió:

Para mí es trascendental. El director no puede olvidar que fue maestro. Por eso es que te piden que tengas experiencia como maestro, que hayas vivido lo que vive un maestro. Para mí, yo creo que si yo olvido que fui maestra, mi administración se va al piso. Es no olvidar que yo fui maestra, que yo estuve en ese salón, que yo sé las cosas que me molestaban del director.

De igual manera, la directora reconoce que es importante que el líder educativo provea el espacio para el desarrollo del liderazgo de los componentes de la comunidad escolar. En relación a los maestros que muestran iniciativa para realizar actividades, la directora afirmó que:

Yo creo que cuando tienes maestros que se inventan muchas cosas, el tú dejarles volar a la imaginación o lo que ellos quieren hacer es parte fundamental de que se logren las cosas. Tienen imaginación, tienen unas ideas. Y, obviamente, lo más importante es que cuando trae las ideas, no se le dice que no. Vamos a hacerlo. ¿Qué puede pasar? Que no nos quede muy bien. Pero la mayoría de las veces, yo creo que el 99.9%, por dejar un rango, todo sale perfecto. Delegar, eso es bien importante. Nosotros no lo podemos hacer todo y tenemos que reconocer que no lo podemos hacer todo. Pero dentro del delegar, les busco cómo la puedan hacer sin necesidad de afectar ni su área de trabajo, ni sus horas disponibles. A veces le pido un poco más, pero sé a quién le voy a pedir.

Otro aspecto en el cual la directora crea espacios para el desarrollo del liderazgo del personal es en la toma de decisiones para la solución de conflictos.

La directora aseveró que:

Y es como yo les digo, porque a veces te pueden traer..., hay escuelas donde te traen el problema y esperan a que tú lo resuelvas. Pero tú me puedes traer la solución o la posible solución. Y se evalúa. Entonces, yo digo, "mira, me parece bien".

La directora destaca dos características esenciales para ejercer un liderazgo distribuido de manera exitosa: la comunicación y las relaciones interpersonales.

La directora enfatizó en que:

Entonces, te tienes que sentar antes de enojarte y mirarlos y decirles. Ponerlo todo en una balanza. Y ahí tú llegas a un *happy medium* con todos ellos. Hay que dar el espacio y en algún momento (...) hay que citar, hay que sentarse y hablar con la psicóloga o con una persona que no se vaya a banderizar. O sea, a mí me gusta que sea una persona que vea en su justa perspectiva si yo no tengo una razón.

En referencia a las relaciones interpersonales, la directora añadió:

La relación con su comité interdisciplinario es importante, porque son las manos derechas tuyas. Te tienes que sentar, y tienes que pensar en la balanza ¿qué no tienes anotado? Para mí eso es ser buen líder. O sea, ve mis defectos, pero ve lo que yo te doy.

Una característica de la directora que destacan los maestros es su compromiso con la comunidad escolar. Estos están conscientes de que la directora es quien abre la escuela muy temprano en la mañana y quien la cierra mucho después de su hora de salida. La maestra 1 expresó que:

Ella tiene un compromiso muy grande. Este era su sueño y lo va a lograr al máximo porque está dando su corazón 100% está directora.

La directora escolar modeló un liderazgo distribuido, en el cual mantuvo presente que fue maestra. Con esto logró recordar aquellas cosas que le incomodaban de sus supervisores y fue empática con su facultad. Por otro lado, ofreció oportunidades de desarrollar el liderazgo de los empleados docentes y no docentes. Fomentó la toma de decisiones para la solución de conflictos y mantuvo una comunicación asertiva tanto con los estudiantes como con los padres y los maestros. Los maestros respondieron de manera positiva al liderazgo mostrado por la directora y colaboraron para que se lograra la implementación de las prácticas y estrategias de inclusión exitosamente. La directora ofreció varias recomendaciones para implementación de prácticas inclusivas en otras escuelas.

### **Recomendaciones de los directores**

La directora de la escuela Celestina Cordero Molina ha creado espacios de inclusión y de equidad para todos los componentes de su comunidad escolar. En diversos momentos de la entrevista, la directora expresó sus recomendaciones para que el Departamento de Educación de Puerto Rico y los directores que sirven a escuelas con entornos de pobreza puedan crear espacios de inclusión y de equidad de manera exitosa. La directora entiende que es crucial que los padres, las madres y los encargados de los estudiantes sean adiestrados en diferentes temas tocantes a la educación de los estudiantes. El DEPR cuenta con un componente de talleres para padres y familias, sin embargo, los padres no están obligados a asistir a estos. Sobre los talleres, la directora aseveró que:

El problema también es que invierten un dineral en talleres a padres, un dineral, pero no los obliga a ir. Yo he perdido talleres que he cancelado y se ha perdido el dinero porque no vienen padres.

Otra recomendación notable de la directora fue que el personal del DEPR debe identificar a los padres provenientes de residenciales públicos (como la mayoría de los padres cuyos hijos asisten a esta escuela) y viabilice que las horas de servicio comunitario con las cuales deben cumplir por reglamento de la Administración de Vivienda Pública las ofrezcan como trabajo voluntario en la escuela. A tales efectos, la directora expresó que:

Yo me enteré por los del residencial que hay un proyecto donde los padres, los que no pagan o así dan ayuda voluntaria en las escuelas. Y el director les firma esas horas y esas horas les sirven para algo que era del residencial. Yo conseguí 26 padres del residencial. Incluso muchas personas del mismo residencial ni las, ni las conocían. Porque ahí yo me acuerdo que una señora dijo, “yo no sabía eso”. Y ella me dijo: “Miss, lo que pasa es que yo estoy mayor”. Y yo le dije: “¿y usted cree que yo le puedo conseguir algo que hacer allí en la escuela? Hasta de abuelita adoptiva con los niños. Tú abres las puertas. Entonces, quieren que los padres lleguen a las escuelas. Pero es que tú no haces nada para que los padres lleguen a las escuelas.

Los maestros, al igual que la directora, entienden que los ciudadanos que reciben algún tipo de ayuda del gobierno deben ser voluntarios en las escuelas.

La maestra 2 nos comentó:

Esos cupones, deben condicionarlo. ‘¿Tú quieres recibir el dinero?’, pues tú tienes que cumplir horas de servicio voluntario.

De igual manera, la directora recomienda que se creen lazos con la comunidad y con los padres y afirmó que: “Se debe integrar la comunidad. La comunidad y los padres”. Por último, la directora recomienda solicitar ayuda en todos los lugares que estén dispuestos a colaborar:

Uno va tocando pueritas. Y uno va tocando poquito a poquito. Y, de hecho, se han logrado muchas alianzas gracias a, “yo no te puedo ayudar, pero te recomiendo a este, al otro”.

Vinculado con la creación de lazos con la comunidad, los maestros entienden que es de suma importancia ofrecer apoyo a los padres desde sus necesidades y perspectivas. Partiendo de las necesidades de los padres, ofrecerles herramientas y exponerlos a experiencias. La participante 1 nos dijo:

Lo único que se me ocurre es investigar ¿qué a ellos le interesaría? y tratar de hacerlo. A ellos como padres y, entonces no verlo desde el punto de nosotros sino, investigar ¿qué te gustaría que habláramos?”.

Las recomendaciones que ofreció la directora escolar incluyen: que la asistencia de los padres a los talleres que ofrece el DEPR sea compulsoria. La directora entiende que se invierte mucho dinero en adiestrar a los padres en diversos temas para que puedan apoyar a sus hijos y si los padres no asisten este dinero se pierde, así como la gran oportunidad de apoyar a los hijos. Otra recomendación referente a los padres fue que aquellos que viven en alguna vivienda pública puedan ofrecer sus horas de trabajo voluntario en la escuela. La directora fue muy enérgica al recomendar que se establezcan todas las alianzas posibles. A través de estas se logra unir esfuerzos para disminuir la pobreza y crear espacios de inclusión y de equidad.

### **Escuela Gregoria Cordero Molina**

#### **Desarrollo de la investigación**

En la escuela Gregoria Cordero Molina el contacto inicial fue vía telefónica. En la llamada se le explicó a la asistente administrativa de la directora escolar el

propósito de la llamada que fue indagar sobre el interés y la disponibilidad de la directora para participar en la investigación. La asistente administrativa le transmitió el mensaje a la directora, quien le indicó que podía reunirse con la investigadora el próximo día a las 8:00 a.m. en su oficina.

En la reunión con la directora escolar se explicó el propósito de la investigación y que su colaboración consistiría en participar de una entrevista semiestructura. También se discutió la participación de los maestros en un grupo focal y solicitamos los documentos institucionales necesarios para complementar el análisis. Finalmente, se le entregó la carta de invitación a participar en la investigación. Es importante destacar que la directora, de manera inmediata, aceptó colaborar con la investigación. La investigadora le explicó a la directora que la solicitud de autorización para realizar la investigación en las escuelas públicas de la región norte de Puerto Rico se había sometido al DEPR y que estábamos en la espera de la referida autorización. Además, se acordó que una vez contáramos con ella coordinaríamos la fecha y la hora de la primera entrevista.

Según acordado, una vez se recibió la autorización, se coordinó la fecha para la primera entrevista. Esta se realizó en la fecha acordada aproximadamente a las 8:00 a.m., en oficina de la directora. Ese día, se leyó y firmó el consentimiento informado.

La entrevista tuvo una duración de una hora y media aproximadamente y fue grabada en audio, con autorización de la directora. Una vez que concluyó la entrevista, la directora procedió a mostrar la escuela a la investigadora.

Durante el recorrido por la escuela se les entregó a los maestros la hoja informativa sobre el grupo focal. Se estableció la fecha para la segunda entrevista con la directora, que se llevaría a cabo el mismo día en el cual se realizaría el grupo focal con los maestros. De igual manera, se solicitó a la directora los documentos necesarios para el análisis, con el fin de que se le entregaran a la investigadora el día de la segunda entrevista.

El día de la segunda entrevista con la directora, la investigadora llegó a la hora acordada, que fue a las 8:00 a.m., con el propósito de entrevistar a la directora y realizar el grupo focal a las 2:30 p.m., según se había acordado. Ese día los maestros recibirían un adiestramiento, sin embargo, el recurso tuvo un percance y no se presentó a las 8:00 a.m. Ante esta situación, la directora propuso que se realizara el grupo focal con los maestros en la mañana para de esta manera maximizar el tiempo y al culminar el grupo focal se realizara la entrevista a ella. Las entrevistas se realizaron según lo propuso la directora.

El grupo focal con los maestros y las maestras de la escuela Gregoria Cordero Molina se realizó en la mañana, aproximadamente a las 8:30 a.m. Ese día no asistieron los estudiantes a la escuela puesto que estuvo programado un adiestramiento, de este modo no se afectó el tiempo lectivo. Este se llevó cabo en la oficina de la directora. Se leyeron y se firmaron los consentimientos

informados y se sacaron dos copias de cada uno, una para cada maestro que participó del grupo focal y una que debe permanecer en el archivo de la escuela por disposición del DEPR. Se explicaron las instrucciones de participación en el grupo focal, enfatizando que cada participante antes de contestar alguna pregunta realizada por la investigadora debía identificarse por su seudónimo, que consistía en un número. Por ejemplo, Participante 1. Se siguió el listado de preguntas de la guía del grupo focal con maestros y maestras. Se fomentó el diálogo sobre los temas de la investigación y sobre temas que emergieron durante el intercambio de información entre la investigadora y los informantes. El grupo focal demoró aproximadamente una hora y cuarenta y cinco minutos y fue grabado en audio con la autorización previa de los maestros y las maestras.

El grupo focal se transcribió haciendo uso de herramienta Dictate MS Word 365. Se verificó la transcripción, escuchando los audios de las entrevistas para corregir errores en la transcripción. Una vez se corrigieron las transcripciones se le enviaron a los maestros y a las maestras con el fin de que las leyeran y reaccionaran a las mismas. Para esto se les otorgó un plazo de diez días laborables, se les explicó que de no recibirse su reacción en ese periodo se entendería que no deseaban hacer ningún tipo de cambios. Ningún maestro expresó querer hacer cambios a sus respuestas.

La segunda entrevista con la directora se realizó una vez culminó el grupo focal con los maestros, aproximadamente a las 11:00 a.m. y duró aproximadamente una hora y media. Las entrevistas con la directora se

transcribieron con la herramienta Dictate MS Word 365. Se verificó la transcripción escuchando los audios de las entrevistas para corregir errores en la transcripción. Una vez se corrigieron las transcripciones se le enviaron a la directora para que pudiera leerlas y reaccionar a las mismas, especificándole que tendría diez días laborables para enviar su reacción y que de no recibirse en ese periodo se entendería que no deseaba hacer ningún tipo de cambios. La directora no se comunicó, por tanto, no se realizó ningún cambio al corpus. La directora citó a la investigadora para la semana siguiente de la segunda entrevista para entregarle los documentos para el análisis, que se habían solicitado en la primera entrevista. Los documentos analizados fueron: Acuerdos de colaboración (MOU por sus siglas en inglés) entre la escuela y el Boys and Girls Club PR (BGC) más cercano. Diseño de excelencia escolar; Plan escolar anual para la integración de la familia, la comunidad y el tercer sector; Plan de trabajo social; Plan escolar para la integración sociocultural y aprovechamiento académico del inmigrante; Plan de trabajo del comité de planificación; Plan de trabajo del Consejo escolar 2022-2024; Hojas de promoción talleres de padres; Agenda reunión Diseño excelencia escolar y Agenda reunión maestro.

### **Participantes**

La directora de la escuela Gregoria Cordero Molina tiene una experiencia de trece años como directora, durante los cuales ha dirigido esta escuela. Posee una maestría en administración y supervisión escolar y actualmente está próxima a culminar su doctorado en liderazgo educativo. Además, cuenta con

una certificación como Maestra de Inglés, certificación como Directora Escolar, certificación como Facilitadora de Inglés y certificación como Superintendente Escolar.

En el grupo focal participaron seis maestras. El trasfondo académico de estas incluye: maestría en *inglés como segundo idioma*, bachillerato en educación preescolar y bachillerato en educación del nivel elemental. Además, cuentan con certificaciones en las áreas de: Educación Especial, Kínder a tercer grado (k-3), Ciencias, Inglés kínder a tercer grado (k-3) e Inglés 4-6 (elemental). Los años de servicio completados como maestras fluctúan de 7 a veinticuatro, mientras que el tiempo de supervisión con de la directora es entre uno y ocho años.

### **Trasfondo de la escuela**

Desde hace aproximadamente cincuenta años se fundó la escuela Gregoria Cordero Molina en una región del norte de Puerto Rico. Como todas las escuelas de Puerto Rico, esta se rige por la misión, visión y los valores que prescribe el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), la cual se reseñó en el epígrafe de la escuela Celestina Cordero Molina. Sin embargo, la directora junto con su equipo de trabajo formularon una misión y visión propias. En relación con esta misión y visión la directora nos comentó.

Esa es la misión y la visión de mi facultad conjuntamente conmigo. Fue creada por nosotros cuando estábamos iniciando en mi proceso de directora en esta escuela.

A continuación, se incluye la misión y la visión que formularon la directora y los maestros, las cuales fueron expresadas durante las correspondientes entrevistas:

### **Misión**

Orientar y crear líderes. Que ellos sean capaces de trabajar con la sociedad según sus capacidades y talentos.

### **Visión**

Fomentar valores óptimos para que los ciudadanos del futuro, que son nuestros estudiantes, puedan trabajar con sus experiencias vividas y fomentar lo que es positivismo en nuestra cultura para transformar la cultura.

### **Valores que guían la escuela**

Fomentar la autoestima del estudiante, promover los valores de la niñez, enfatizar los aspectos positivos de los estudiantes, enfoque holístico.

La escuela tiene 50 empleados asignados, de los cuales 26 son docentes y 24 no docentes. Entre los empleados no docentes se encuentran de mantenimiento, del comedor, los asistentes para estudiantes de educación especial (T1), la trabajadora social, la psicóloga escolar y la enfermera.

Durante el mes de mayo de todos los años, la directora realiza un estudio de necesidades para identificar las áreas de desarrollo profesional de los maestros. En conjunto con el Comité de Planificación determina cuáles son las prioridades de desarrollo profesional y eligen los talleres que se impartirán a los maestros.

Tanto los talleres para desarrollo profesional como el “coaching” académico a los maestros se sufragan con fondos federales.

La matrícula activa de la escuela es de 200 estudiantes ubicados en el programa regular y en el programa de educación especial. En la escuela se ofrecen clases electivas de bellas artes y educación física. Dentro del horario escolar una vez por semana, los estudiantes se reúnen en clubes y se expone al estudiantado a diversas actividades de acuerdo con los intereses y necesidades de los grupos. De igual manera, los maestros junto con la directora escolar efectúan actividades lúdicas como complemento a las actividades académicas.

### **Descripción de la escuela**

La escuela está ubicada dentro de una barriada, rodeada por varios residenciales públicos y otras barriadas. La escuela tiene 20 salones distribuidos en un edificio de dos pisos y en la parte posterior dos edificios de un piso. Cuenta con tres oficinas, un salón de terapias, un área de enfermería una biblioteca y un comedor escolar. De igual manera, cuenta con una amplia área de patio con un gazebo y una cancha de baloncesto. La escuela no cuenta con estacionamiento para el personal.

La mayoría de los estudiantes provienen de comunidades aledañas, aunque una minoría proviene de comunidades más distantes. En relación con el perfil socioeconómico, los estudiantes están clasificados bajo el nivel de pobreza. Mientras el perfil académico es variado: la matrícula se distribuye entre las categorías de estudiante sobresalientes, promedio y con rezago académico.

## Hallazgos específicos

### Entorno social, económico y familiar de los estudiantes

Los estudiantes de la escuela Gregoria Cordero Molina provienen de un entorno social que evidencia desventaja económica. La mayoría de estos viven en las barriadas y residenciales que circundan la escuela. En mi experiencia personal, he observado que por lo general los residentes de estos sectores son discriminados y despreciados por una sociedad que los responsabiliza y condena por ser pobres. Respecto al discrimen que enfrenta este sector de la población la directora señaló que:

Viven con el estigma de la sociedad con el menosprecio de eso, de la sociedad que está en alta jerarquía. Porque no tienen los recursos.

En este contexto social emergieron actitudes y fortalezas en los estudiantes que les permitieron florecer. La directora describió a los estudiantes de esta manera:

Los estudiantes de la escuela son estudiantes cariñosos, son unos estudiantes que tienen muchos talentos. Que se ve en el plantel escolar, en la hora de su almuerzo, como ellos juegan, bailan, son creativos. Yo entiendo que ese ambiente los ha ayudado a fortalecer esas capacidades que ellos tienen. Se les provee el tipo de actividades para que ellos pueden ejercer como líderes. Entonces, en un lugar así ellos van desarrollando otras capacidades de análisis, de fortalezas, de su carácter.

Las palabras expresadas por la directora coinciden con la percepción de la maestra 5 en relación a las fortalezas que desarrollaron los estudiantes. La maestra 5 nos comentó:

Ellos tienen para mí ese es su superpoder. Ellos se pueden adaptar a cualquier situación, otro superpoder que tienen, que se los digo a cada rato, son valientes. Son valientes, no son changuitos, como dirían por ahí son bien valientes y el poder de adaptación para mí lo es todo y lo he ido aprendiendo porque yo no tenía ese poder. He ido aprendiendo que ellos

se adaptan a todos los ambientes, a lo que esté pasando, la situación que sea, que sabemos que en las casas pasan muchas situaciones.

Así mismo, la maestra 3 resaltó el sentimiento que emerge en ella como maestra, ante las actitudes de los estudiantes. La maestra 3 nos comunicó:

Ellos son resilientes, son agradecidos y eso es bien bonito. Eso es bonito, porque eso nos alimenta a nosotros como maestro y vemos que se está creando algo, una diferencia.

Estas actitudes y fortalezas que han desarrollado los estudiantes contrastan con las limitaciones y retos que enfrentan, creadas en gran medida por el entorno en el cual crecen. Sobre estas limitaciones y retos la maestra 5 aseveró:

El reto que yo veo en el entorno familiar a nuestros niños es que venimos de generación en generación diciéndole, viviendo de esta manera porque tengo este desconocimiento y tengo miedo al rechazo y se lo transmito a mi niño. El niño a veces llega, sí, son niños positivos, resilientes, pero a veces tienden a ...”Ay, maestra...¿Pero de verdad que yo puedo hacer eso?” “¿Y quién te dijo que no podías?” “No, es que mi mamá me dijo que yo, o mi papá me dijo, o mi abuela, o mi vecino lo escuché”.

Por otro lado, los estudiantes han desarrollado afinidad con figuras importantes y famosas que vivieron en las mismas barriadas y en los mismos residenciales en los cuales viven la mayoría de los estudiantes en la actualidad. Los estudiantes se sienten identificados con estas figuras y aspiran a ser reconocidos como lo son algunos de estos deportistas y artistas que salieron de sus comunidades. La directora aseveró que:

Los estudiantes de esta escuela, ellos han visto personas que han salido de su mismo entorno, que son salseros famosos, que son *reggaetoneros* famosos. Que ellos dicen, “yo voy a hacer como él, porque él salió de aquí”. Que son modelos que generan dinero. El modelo que está en toda la prensa a nivel mundial de las diferentes ramas de la música, de deporte y han salido de aquí.

Los maestros refuerzan de manera positiva el sentido de identidad y de éxito de los estudiantes al reseñar la vida figuras importantes que residen o residieron en el mismo entorno en el cual viven los estudiantes. La maestra 4 aseveró:

Siempre se les enseñan nuestros negros y nuestras negras, que salieron de aquí. Qué hicieron y que son personas importantes; que todos podemos serlo, al igual que ellos. Tenemos una mamá científica que vive al frente, es de nuestra comunidad, vino el lunes a enseñarnos y a hablarnos. Todo el tiempo se les está promoviendo de que ellos pueden, de que aquí hay gente..., aquí estudió Tite Curet, o sea.

Una característica particular del entorno social de la escuela Gregoria Cordero Molina es que conviven muchas familias inmigrantes. La escuela cuenta con el Plan escolar para la integración sociocultural y aprovechamiento académico del inmigrante. En el plan se establecen los procesos para: medir la competencia en español y progreso en todas las materias de los estudiantes; la administración de un estudio de necesidades a padres; fomentar la participación de los estudiantes inmigrantes en actividades socioculturales de las escuelas; integrar a los padres de estos estudiantes y capacitar a personal docente y no docente para el apoyo a los estudiantes inmigrantes.

En los países de procedencia de estos inmigrantes las leyes no obligan a los padres a proveer educación a los niños. En este contexto los estudiantes que provienen de estos países no tienen educación formal y se dificulta la ubicación en los grados de la escuela elemental por la edad que tienen. La directora nos comentó que:

Es difícil, porque, por ejemplo, tengo uno que tiene 14 años y está en 4to grado y no sabe leer. La temática es, [con los maestros] “Miss, ¿cómo le

voy a enseñar a leer?”. “Individualiza”. “Miss, él no quiere”. “Atráelo”. De la pandemia para acá, la mayoría de los estudiantes que me están llegando son de la República hermana [República Dominicana] y no han estado en grados escolares. Así que el Departamento me los ubica en el grado que ellos entienden que lo debo de tener y trabajar con esas limitaciones que ellos traen. También tengo una de Nicaragua, nueve años y en primer grado.

Otro aspecto que implica una mayor dificultad con las familias inmigrantes es lograr que los padres asuman la responsabilidad de llevar a los estudiantes a la escuela a diario y que estos traigan los materiales asignados. La directora afirmó que:

Al principio fue un choque. Tiene que venir todos los días, tiene que traer los materiales, tiene que hacer esto, tiene que hacer esto. Me hablaban malo, “en mi país no es así”, “me lo llevo para mi país”. “Okey. Eso es tu decisión como madre, pero aquí es obligatorio, por esto y por esto. Las leyes son diferentes por esto y por esto”. A principio fue fuerte.

La reacción de los padres y de los estudiantes inmigrantes es comprensible, ya que, están en un país y ambiente que no es el suyo con costumbres y normas distintas. Además, en ocasiones son vistos con rechazo. La directora nos comentó:

Porque es otro tipo de discriminación. Es una subcategoría dentro de la pobreza. Que lo resiento más, que dejé mis amiguitos, dejé mi comodidad. Que tengo que exponerme a algo que no entiendo por qué lo tengo que hacer.

En cuanto al contexto económico de los estudiantes de la escuela, la mayoría de las familias de los estudiantes no genera ingresos o genera ingresos bajos. Es decir, los estudiantes se desenvuelven en un ambiente de pobreza o desventaja económica. La directora nos comentó:

Mi escuela está anclada en alta pobreza. Tiene un 97% [de estudiantes

bajo el nivel de pobreza], según las estadísticas del Departamento [de Educación].

El porcentaje de estudiantes clasificados bajo el nivel de pobreza se pudo constatar en Plan de trabajo social, en el cual se certifica que más del 95% de la matrícula está bajo el nivel de pobreza. Aunque el porcentaje de estudiantes clasificados bajo el nivel de pobreza es muy alto, estos no son conscientes de esa realidad. Sus vidas transcurren en un escenario en el cual no hay diferencias entre ellos y sus compañeros o vecinos. La directora afirmó que:

Yo te diría que mis estudiantes, como que no se percatan de que son de bajo nivel de pobreza. Realmente ellos no están viendo un nivel de pobreza como lo ve la sociedad. Ellos están adquiriendo unas fortalezas, una creatividad, una personalidad fuerte, positiva.

Las maestras describieron el entorno socioeconómico de los estudiantes como uno en el cual los estudiantes presentan necesidades, que ellas en muchas ocasiones tienen que suplir. La maestra 6 afirmó:

Muchos viven aquí en barriadas, este es un sector bastante pobre, muchos techos son de zinc. Es cierto lo que las compañeras han dicho que mucha ropita está desgastada, se ve del desgaste. También he tenido que proveer de mi bolsillo meriendas, porque si traes una merienda, nosotros salimos de aquí a las 5:00 de la tarde y a veces lo que traen es una sola merienda y eventualmente les va a dar hambre, pues yo tengo que... le enfrío un poquito de *Capri-Sun* y unas galletitas para darles de comer.

La maestra 2 añadió:

Se ve pobreza, mucha pobreza, [...] vienen a veces con la ropa manchada y se ve la ropa sucia así, pero es porque como la han usado tanto y cuando trabajamos con pintura, pues se le mancha la ropita.

De igual manera, las maestras les proporcionan a los estudiantes materiales escolares para que puedan cumplir con sus tareas. La maestra 4 profundizó:

Son estudiantes de escasos recursos en la mayoría. Sí, se ve visualmente, muchas veces en su forma de vestir, como dicen las compañeras. Muchas veces con el grupo cuando uno está en alguna actividad o algo, pues uno tiene que proveer los materiales. Son cosas que nosotros observamos día a día y sí son de escasos recursos la mayoría.

Respecto al ámbito familiar la mayoría de los estudiantes han presenciado situaciones de discordia y violencia en sus hogares. Un estudiante de escuela elemental, que es el nivel en cual se llevó a cabo la investigación, tiene entre cinco a once años aproximadamente, a esta edad tan temprana se observa la conducta de las figuras de autoridad como infalible. Esto da paso a que los niños interpreten como correctas las situaciones de violencia que se observan en sus hogares. La directora aseveró que:

Vienen de ambientes hostiles, donde están acostumbrados al maltrato, a las malas palabras. El entorno uno lo percibe cuando ellos hablan, cuando uno les llama la atención. Ellos no están acostumbrados a que se les llame la atención: "Mi amor, ven aquí, vamos a hablar".

Esta situación, en la cual los estudiantes ante una disciplina amorosa no respondían, llevó a la directora junto a la facultad y el personal de apoyo a tomar acción para que los estudiantes entendieran que existen otras maneras de disciplinar sin violencia. En relación a esto, la directora nos dijo:

Es algo que la facultad y trabajo social y psicología estamos trabajando, porque al principio me llamaba la atención. Ya no, ya los estudiantes están acostumbrados a que se les hable, a que no me van a gritar.

La directora ha integrado en el plantel escolar un modelo impulsado por el Departamento de Educación (DEPR) para fomentar la disciplina positiva. La directora señaló que:

Nosotros tenemos el PBIS [Positive Behavioral Interventions and Supports]. El PBIS es una estrategia que trajo el Departamento de Educación para trabajar con la disciplina de manera positiva. Y nosotros la implementamos en la escuela.

Además de las situaciones que involucran violencia en los hogares de los estudiantes, las maestras han observado que los estudiantes se esfuerzan y tienen el deseo de aprender. Sin embargo, no cuentan con el apoyo en el hogar para realizar tareas. Esta situación fue descrita en Plan de trabajo social. En el mismo, se describió el entorno familiar de la mayoría de los estudiantes, quienes conviven con sus padres y estos tienen poca escolaridad y dominio de la tecnología, lo que dificulta la ejecución de los estudiantes, ya que los padres no los pueden apoyar. La maestra 1 nos informó:

Tienen muchas ganas de aprender y se quieren esforzar y cuando no entienden algo ellos vuelven y preguntan mucha disponibilidad para aprender.

La maestra 3 añadió:

Me hago eco de las palabras de participante número 1. Ellos tienen disposición, quieren hacerlo y muchas veces se les hace cuesta arriba porque en el hogar no tienen un papá que los pueda ayudar y te lo dicen. O sea, estoy solo haciendo la tarea.

La maestra 4 coincidió con estas apreciaciones y nos comentó:

Yo entiendo que el mayor reto que ellos tienen de su rezago es el compromiso de sus padres.

Por otro lado, en los hogares a los estudiantes no se les transmite la importancia que tiene la escuela y que ellos ni se les motiva a que se esfuercen para obtener las mejores calificaciones. Sobre la poca importancia que se le otorga a la escuela la maestra 5 afirmó:

El reto que tienen nuestros estudiantes es que los padres no le validan. No validan la importancia de la escuela, no validan lo importante que es que ellos sean responsables, o sea, “si mi papá no me lo valida, mi mamá no me lo valida, ¿por qué tengo que ser responsable?” Porque llego a casa y no... así que tiene que ser una motivación bien intrínseca, bien dentro de mí que yo soy chiquito, un ser que me estoy creando para entonces yo poder, como quien dice seguir hacia adelante yo solito con la ayuda de mi maestra. Pero, mi maestra se queda en la escuela, no va, no se va conmigo para mi casa.

Los estudiantes de esta escuela provienen mayormente de entornos sociales y económicos desfavorecidos, enfrentando discriminación y estigmatización debido a su situación económica. Se sienten identificados con figuras exitosas que provienen de sus mismas comunidades. Sin embargo, enfrentan desafíos en el ámbito educativo, especialmente los estudiantes con familias inmigrantes que presentan dificultades para integrarse al sistema educativo y para recibir apoyo en casa. A pesar de esto, muestran una notable capacidad para florecer y desarrollar fortalezas, como la creatividad, la resiliencia y la valentía. Los estudiantes que en muchas ocasiones experimentan situaciones de violencia y discordia en sus hogares, lo que afecta su percepción de la disciplina positiva y de las expresiones respetuosas y afectivas. Tanto el entorno socioeconómico como el entorno familiar de los estudiantes tiene repercusiones en su desempeño escolar.

## **Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes**

El desempeño académico de los estudiantes de la escuela Gregoria Cordero Molina no siempre fue satisfactorio. La escuela estuvo varios años en el plan de mejoramiento y logró salir de esa clasificación con la ayuda de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico. La directora nos informó que:

Aquí había una compañía del Departamento de Educación para ayudarnos a salir de transformación, que era la Fundación Comunitaria de Puerto Rico. Y ellos fue hacían un trabajo con nosotros en lo académico.

Actualmente el aprovechamiento académico de los estudiantes de la escuela es variado, en el mismo se ven representados estudiantes sobresalientes, al igual que estudiantes con rezago en algunas materias. La directora sostuvo que:

Tenemos estudiantes sobresalientes, de 4 puntos. Tenemos estudiantes regulares, de 3.50 a 2.75. Y los estudiantes que necesitan más apoyo que son los que tenemos en el programa de educación especial.

Una de las causas por las cuales los estudiantes no tienen un mejor desempeño académico es que sienten que no son capaces de lograr algunos aprendizajes, lo que hace que en muchas ocasiones le expresen a sus maestras que no pueden o no saben realizar ciertas tareas. Sobre el sentir de los estudiantes la maestra 2 nos comentó:

Los niños en el salón te dicen “maestra, yo no sé eso, yo no puedo hacer eso” y yo le digo: “todo lo que tú te propongas lograr tú lo vas a lograr, porque lo que te digan afuera no es lo que tú vas a hacer, tú haces lo que tú quieras hacer”. Y si desde pequeño le vamos inculcando eso, ellos van a ir ahí con esa mentalidad: “maestra me dijo yo podía”. Que yo podía lograr lo que yo quisiera, pues eso tú lo ves cuando los nenes llegan: maestra, yo no puedo, yo eso no lo sé hacer, yo no puedo cortar y yo le digo, vamos en el proceso vamos poco a poco y tú vas a lograr todo lo que tu te propongas. Si te dicen que tú no puedes, tú sí puedes, tú dices:

“yo sí lo puedo hacer”. Y sí lo logran, logran cortar, logran el agarre del lápiz, la gran mayoría lo logran.

Sobre este mismo tema la maestra 6 añadió.

Ellos tienen persistencia, que a pesar de que ellos tienen muchas dificultades académicas, ellos muchos de ellos siguen ahí.

Con relación al desarrollo de los talentos de los estudiantes la directora de la escuela lamentó que el programa de Bellas Artes de su escuela no esté fortalecido. En un momento dado la escuela contó con una banda sinfónica escolar que dirigió el maestro de música. Sin embargo, el maestro se movió a una escuela intermedia, ya que la escuela no continuaría ofreciendo el curso de música. Esto obedeció a la Carta Circular núm. 038-2021-2022 política Pública sobre la Organización Escolar y los Requisitos de Promoción y Graduación de las Escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. La carta circular estableció que en las escuelas elementales no son obligatorios los cursos de Bellas Artes. La directora nos comentó que:

Quando mandaron la Carta Circular de que en las escuelas elementales no había música, ni bellas artes. Entonces, a él [al maestro de música] lo llevan a la escuela intermedia. Todos los equipos de música se van con él. Y estuvimos un tiempo sin música. Ahora nuevamente estamos retomando la música con el maestro de música para tercero y cuarto grado.

La directora escolar entiende que hay que fortalecer los programas de bellas artes y de educación física. Las materias que no son académicas deben tratarse con el mismo rigor y otorgarles la misma importancia que se les otorga a las materias académicas. De esta manera se logrará que los estudiantes desarrollen

sus talentos y habilidades más allá de las materias básicas. La directora

argumentó que:

Hay otras áreas que los estudiantes requieren como en lo social, como lo artístico, que impactan en su vida. Y que reconocemos que no todos los estudiantes van a ser abogados, ni jueces. Hay unos que van a ser artistas, hay otros que van a ser atletas, baloncestistas, peloteros. Pues, vamos a darle esos espacios. Y mis maestros, por lo menos los de mi escuela, ellos trabajan en conjunto conmigo y con los estudiantes para desarrollar todas esas áreas en un ambiente holístico.

De igual manera las maestras entienden que se debe ampliar el currículo para añadir las clases del Programa de Bellas Artes. La maestra 5 afirmó que:

Esta es una escuela que tiene niños talentosos, nosotros tenemos muchos niños que dibujan, son niños que bailan. Muchos niños deportistas, pues mira, esta es una buena escuela para uno tener esos programas de deporte, de arte. Que lo había, pero lo quitaron, nos quedamos académicos. Lo académico no lo es todo. No los forma como individuo. Nosotros necesitamos tener valores, o sea los niños tienen que aprender otras cosas, lo académico no lo es todo, no lo es todo.

A través del Plan de trabajo del Consejo escolar se buscó que los estudiantes tuvieran un progreso académico notable y de igual manera desarrollaran sus talentos. Los objetivos del plan en el área académica y de las bellas artes fueron: aumentar el aprovechamiento académico de los estudiantes y desarrollar experiencias en las bellas artes, tecnología y educación física mediante el horario extendido RAE.

El aprovechamiento académico de los estudiantes es variado. Hay estudiantes con promedios altos, regulares y bajo. Aquellos estudiantes que no tienen un promedio satisfactorio se esfuerzan y persisten hasta mejorar su promedio. En relación al programa de bellas artes la directora entiende que debe

ser ampliado hasta llegar al nivel en el cual estuvo en el pasado. La escuela contaba con una banda sinfónica escolar y a raíz de la nueva organización escolar, el maestro de música fue reubicado. Los estudiantes participan de clases del currículo de Bellas Artes en el horario extendido de RAE. El proveer acceso a las herramientas para el desarrollo académico y de talentos contribuye a la creación de espacios de inclusión y de equidad.

### **Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión**

La directora escolar entiende que para lograr una cultura de inclusión es imprescindible contar con la colaboración de la facultad. De igual manera, es importante que la facultad entienda la importancia y las razones por las cuales se deben crear espacios de inclusión y de equidad. Sobre esto la directora nos informó:

Lo logré llevándole a la facultad la prioridad, la necesidad y la razón por la cual hay que implementarlo. Constatar que ellos comprenden ese motivo. Una vez ya eso se internalizó, lo llevamos entonces como escuela a trabajar.

Esta información que nos proveyó la directora coincide con lo que expresaron las maestras en el grupo focal donde la maestra 6 nos dijo:

Yo le explique ahorita que había una diferencia entre el jefe y líder y ella como líder, pues yo entiendo que ella nos da la oportunidad a todos a participar.

Las inseguridades de los estudiantes es otra circunstancia que se debe trabajar para lograr una cultura de inclusión. La directora fue enfática sobre crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes superen los desafíos del

día. De esta manera, se irá sintiendo más seguro y no temerán exponerse a desafíos más grandes. La directora argumentó que:

A veces ellos dicen que no lo van a lograr. “Miss, no puedo”. “¿No puedes o no quieres? ¿Por qué no puedes?” “Miss, no puedo”. Le damos el espacio. “¿No puedes o no quieres?”. Vemos a la maestra de kínder, “siéntate aquí, haz esto, coge esto. A la otra [maestra], o sea, cada cual enfocada en su área, pero buscando la forma de lograr que todos ellos trabajen a su ritmo, a su espacio, pero que ellos entiendan que sí, que lo van a lograr. “Tú puedes, solo quería recordártelo”. Lo vemos en la escalerita todo el tiempo. Y ese es el lema, “tú puedes”, “¿por qué no puedes?”, “¿quién te limita”, “¿quién te dice que no puedes? Mírame a mí.

Dentro de trabajar con las inseguridades de los estudiantes en la escuela se enfatiza sobre el valor que tiene cada estudiante y se les hace sentir que son aceptados y amados. Relacionado con la aceptación la maestra 1 expresó: “

Hacerles saber a nuestros estudiantes que los aceptamos, que no importa su condición, no importa como estén viviendo, su condición social. Nosotros como maestros los queremos y los aceptamos como ellos son.

Para crear una cultura de inclusión es imprescindible incluir a todos los miembros de la comunidad escolar. Así lo hizo la directora escolar quien, además, creó espacios para que los maestros desarrollaron su liderazgo al delegarle tareas. La directora enfatizó en la importancia de que todos entiendan la normativa del DEPR en relación a la inclusión, de esta manera se logra con éxito desarrollar las estrategias y prácticas de inclusión.

### **Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores**

Una práctica de inclusión que le ha resultado muy efectiva a la directora de la escuela Gregoria Cordero Molina lo es la planificación y el llegar muy temprano

al plantel. De esta manera, puede resolver cualquier situación que pueda surgir antes de la hora de entrada de los estudiantes. La directora afirmó que:

Bueno, yo me planifico, yo llego aquí a las 6:00 a.m. No es mi horario de entrada, pero siempre llego a las 6:00 a.m. Yo doy mi ronda antes de que lleguen los empleados para ver que yo me voy a confrontar, qué problemas voy a confrontar. Me planifico para ver cómo puedo solucionar esos posibles problemas. Ya yo estoy trabajando en planificación. Nada me va a sorprender. A menos que sean cosas que sean imprevistos para los que no me anticipe. Para mí la planificación es bien importante. El tener una visión de lo que puede pasar antes de que pase, es importante.

Otra practica exitosa que efectuó la directora fue involucrar a todos los componentes de la comunidad escolar y delegar algunas funciones a quienes entiende que están capacitados para ejecutarlas. Sobre este particular la directora afirmó que:

Tener una mente abierta y un buen diálogo con todo tu equipo. Delegar al momento que hay que delegar. No todos, pero hay momentos que sí hay que delegar. Y saber qué se delega. Y para mí, pues, sería lo más importante. Llegar con esta actitud positiva de que algo voy a lograr. No todo, porque el cambio no se hace todo a la vez, pero un poquito voy a lograr hoy; algo voy a lograr hoy.

Las maestras entienden que es importante que el líder educativo delegue actividades y tareas a la facultad, de esta manera se desarrolla el liderazgo de los docentes. La maestra 6 entiende que la directora busca delegar de una manera balanceada, de modo que todos tenga la oportunidad de colaborar. La maestra 6 nos expresó:

Ella [la directora] delega, sabe delegar. Nos dice, pues hoy te toca esto, a ti te toca lo otro, tú junto a tal maestra, como haces esto...Yo entiendo que, por igualdad, por igual manera. Todos tienen esa oportunidad de trabajar, de sentirse útil y de sentirse importante.

La planificación y poder llegar al plantel mucho antes que el personal hizo que la directora pudiese resolver cualquier situación inesperada antes de la hora de entrada de los estudiantes. Por otro lado, el desarrollar el sentido de pertenencia de los empleados docentes y no docentes al delegar tareas y actividades. Con esta práctica la directora logró que todos percibieran los objetivos alcanzados como propios. Esto benefició el que la directora instaurar estrategias de inclusión célebres.

### **Estrategias de inclusión**

La creación de espacios de inclusión y de igualdad es una labor compleja que requiere que el director o directora escolar implemente diversas iniciativas y estrategias. En este epígrafe se presentan las estrategias administrativas y académicas de inclusión que implementó la directora. Cabe señalar, que las estrategias de inclusión que implementó la directora escolar están alienadas con el Plan escolar anual para la integración de la familia, la comunidad y el tercer sector. Algunas de las metas del plan fueron: lograr que todas las familias se sientan bienvenidas a la comunidad escolar; fomentar un clima acogedor; construir una comunidad escolar respetuosa e inclusiva; involucrar a las familias en el aprendizaje de los estudiantes; construir conexiones sociales y políticas en las familias y conectar la escuela con los recursos de la comunidad.

### ***Estrategias Administrativas***

La directora escolar implementó múltiples estrategias administrativas para lograr la inclusión en su comunidad escolar. Dentro de las estrategias para crear

espacios de inclusión y de equidad, una de las más importantes señalada por la directora fue el establecimiento de alianzas formales e informales con diversos sectores de la sociedad. Se analizaron ciertas alianzas formales de la escuela y estas instituyeron las responsabilidades de la escuela y las responsabilidades de la agencia mediante un Acuerdo de colaboración (MOU por sus siglas en inglés). Algunas de las alianzas que han sido determinantes para el éxito en la gestión de la directora han sido las siguientes:

1. El colegio privado aledaño a la escuela. La directora enfatizó: “Colaboran con nosotros y nosotros con ellos. Intercambiamos. Si yo necesito fotocopiar porque no tengo, ellas me sacan copias. Cuando queremos hacer obras, ellos nos prestan su teatro. Si ellas [las monjas] necesitan algo, nosotros se lo damos”.
2. La alianza con la Escuela Libre de Música. El maestro de la Libre de Música viene todos los años a decirles a los estudiantes cómo es la libre de música, qué requisitos tiene que tener, las aptitudes”.
3. El *Boys and Girls Club*. La directora nos dijo: “Ellos se llevan a los estudiantes. Los que no quieren estar aquí en las tardes, están allá con ellos en las tardes. Algunos estudiantes van allá. Le dan tutorías en la tarde.”
4. La ex alcaldesa de San Juan. Sobre el alcance de esta alianza la directora aseveró: “El compromiso de ella con nosotros fue tan impactante que, hasta el día de hoy, muchos de esos estudiantes de la comunidad lo

recuerdan. Me dicen, 'Miss, ¿todavía nos visita la Alcaldesa? ¿Sigue con la comunicación con ella?'

5. los comercios de la comunidad. La directora enfatizó: "Tenemos las alianzas con las comunidades. Por ejemplo, en la carrera de pavo tenemos a los que nos donan los pavos, los comercios cercanos".

6. Las oficinas médicas del área. La directora nos dijo: "Eran [oficinas] de médicos, ellos venían aquí con optómetras, como clínicas de salud. Y eso se daba bien chévere para los estudiantes".

7. El laboratorio clínico. Ofrece servicios a los maestros para gestionar el certificado de salud en la escuela. La directora comentó: "Viene una compañía, ese día todos los maestros están a esa hora; les sacan la sangre, le hace la tuberculina, se van y traen el certificado".

8. El Municipio de San Juan. Proyecto de las Abuelitas. Colaboran con refuerzo académico para los estudiantes rezagados. La directora nos comentó: "Yo tengo cuatro abuelitas. Ellas están en unos salones identificados. Ellas ayudan a cuatro estudiantes en específico que tienen rezago en todas las materias".

9. El representante de la Cámara. Colabora poniendo a disposición de la escuela diferentes recursos. La directora aseveró: "Charbonier, cuando no viene la basura, yo lo llamo, le mando fotos, rápido llegó el *truck* de basura".

10. La casa Dominicana. Acceso a salón de actividades. Sobre la Casa Dominicana la directora explicó: "Tenemos el centro de la Casa Dominicana,

se llama así, Casa Dominicana. Mis días de actividades de Navidad, días de logro, ellos nos dejan hacer las actividades allí”.

11. La comunidad. La directora expresó sentirse muy agradecida por la comunidad y la manera en la cual apoyan su gestión como líder educativa.

La directora aseveró:

Diferentes personas que nos colaboran. A veces diferentes padres de la comunidad, que no tienen los hijos en la escuela, pero que son de aquí, del área. Tenemos diferentes alianzas que nos colaboran en el momento en que a veces nosotros no contamos con nada o no sabemos a dónde ir. Ellos llegan como mandados del cielo y son de gran bendición. El vecino de al frente, él vela escuela por las noches y me llama. Una vecina que ella se dedica a hacer almuerzo. Ella vino y nos dijo: “Les podemos hacer precios más económicos a los que son maestros”.

Otra estrategia administrativa que implementó con éxito la directora fue divulgar la carta circular Carta Circular núm. 015-2022-2023 del 26 de octubre de 2022, conocida como Política Pública sobre la Integración Transversal del Tema: «La Equidad y el Respeto Entre Todos los Seres Humanos» en el Currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico como un Medio para Prevenir la Violencia y Fomentar el Desarrollo de una Sociedad Sensible, Inclusiva e Igualitaria para el Logro del Bienestar Colectivo. Esta carta circular tuvo el propósito de integrar el tema de la equidad y el respeto a todas las materias del currículo de las escuelas públicas del país. La directora en relación a la carta circular manifestó que:

Tenemos que trabajar con ella. La discutimos el primer día de clase. La volvemos a repasar en el segundo semestre. Si alguno tiene duda, se le explica individualmente. Cada maestro la trabaja según la interpreta y la entiende, porque yo no soy rigurosa en ese aspecto de “tienes que

hacerlo así". Ellos tienen libertad de cátedra. Después que ellos sigan los procesos del Departamento y de sus planificaciones y que estén trabajando la unidad y todo lo que el Departamento establece, yo no tengo problemas.

Además de la divulgación de la carta circular, los maestros deben evidenciar en su planificación diaria de clases cómo trabajaron con la inclusión y la equidad. La directora añadió:

Cada maestro fomenta la equidad. En la planificación del Departamento hay un renglón que establece [...] cómo tratas con equidad o inclusión al estudiante. En el plan que ellos me entregan semanal, yo verifico en dónde estás incluyendo y cómo estás trabajando esto.

El orgullo y el amor hacia la patria fue otra estrategia de inclusión administrativa que se implementó en la escuela. La escuela celebra la semana de la Puertorriqueñidad y la semana de la República Dominicana como un gesto de aceptación y confraternización para los estudiantes dominicanos. La directora nos comentó:

Se hace la Semana de la Puertorriqueñidad y se hizo la semana, Dominicana. Confraternizaron, hablaron de la República Dominicana. Trajeron comida típica para que los nenes probaran.

Además de la semana puertorriqueña, todos los lunes se realiza una asamblea en la que se canta el himno de Puerto Rico. De esta manera, se fortalece el amor a la Patria y al entorno en el cual se desarrollan los estudiantes. Sobre las estrategias del sentido de pertenencia y amor a la Patria la maestra 5 expresó:

Desarrollar el sentido de pertenencia. El amor a la Patria y el amor a tu escuela. Nosotros somos de aquí, esta es nuestra escuela, nosotros vamos para adelante. Todos cantan el himno de Puerto Rico.

La maestra 4 añadió:

Tuvimos una temporada donde estuvimos cantando el himno de la República Dominicana para nuestros estudiantes. Porque notábamos que no hacían la reverencia a nuestro himno de Puerto Rico. Los incluimos y estuvimos también cantando en varias asambleas su himno. Para que ellos también se sintieran parte.

Anualmente y de acuerdo con la necesidad de los estudiantes se planifican y desarrollan los clubes. La directora describió los clubes como una iniciativa de inclusión. La directora afirmó:

Todos los años el club varía, según las necesidades que los maestros observan en sus salones. Ahí yo entiendo que, ahí está la equidad y la inclusión integrada.

La directora escolar entiende que una parte importante del aprendizaje del estudiante evoluciona socialmente. Nos mencionó que: “deben ofrecerse experiencias en lo social, lo artístico, lo cultural”. La directora también describió las excursiones como iniciativas de inclusión. Al respecto puntualizó:

Cuando yo llegué aquí estos estudiantes nunca habían ido a una gira. Y mi primera [...] fue una gira de toda la escuela. Los maestros no querían ir. Los estudiantes, “¡sí, vamos!”. Los padres no querían pagar. Así que yo lo que hice fue que, a través del presupuesto, las taquillas, las guaguas, todo lo cubrió el presupuesto del Departamento. Llegaron aquí todas las guaguas. Aquí había 316 estudiantes. Fuerte. Yo dije, “no, ellos están así porque no tenían experiencia social”. Los llevamos al Morro. Los llevamos a Bellas Artes, los llevamos a Guaynabo. Ellos se sentaron en una esquinita. Los estudiantes de colegio caro, gritando, tirando papeles y los míos así, mirándolos.

Proveer a los estudiantes experiencias en las cuales ellos puedan apreciar el arte además de sensibilizarlos representa una oportunidad de estar fuera de su entorno y conocer diferentes lugares. Sobre la experiencia de llevar a los estudiantes a disfrutar de una obra teatral la maestra 6 aseveró:

Nosotros tuvimos una excursión que fuimos al teatro con Remi. Ellos expresaron que nunca habían ido a un teatro. Y ellos estaban emocionados. Ellos querían explorar todo el teatro.

Otra estrategia que resultó muy beneficiosa para los estudiantes, lo fue el traer a la escuela personas que se han destacado en el deporte, en la televisión, en la música y en otros ámbitos. Sobre los famosos que visitaron la escuela la directora mencionó:

Aquí vino un boxeador famoso. Vamos a traer un boxeador famoso que les enseñe que la pelea no es por pelear. Aquí han venido diferentes figuras como el gobernador Pierluisi, como el Secretario de Educación Eliezer Ramos; Boxeadores, personas de la comedia, de televisión.

Las visitas de personas reconocidas a la escuela fue una manera de motivar a los estudiantes y concienciarlos de que independientemente de donde ellos provengan pueden alcanzar sus metas. La maestra 5 aseveró:

Aquí estudiaron personas importantes, que desde aquí han salido lo mejor de lo mejor que tiene Puerto Rico. Ellos tienen que aprender a amar este espacio, a amar su comunidad que yo salgo de aquí, que esto es lo mejor que, yo sí soy bueno. “Yo vengo de aquí y soy bueno”.

En relación a las estrategias de inclusión de la directora la maestra 1 nos comentó:

Ella [la directora] ha traído líderes, ha traído deportista que han visitado la escuela. Además de los deportistas, diferentes talleres, diferentes talleres de bomba, talleres deportivos.

Tener una comunicación constante con la comunidad escolar es asunto de suma importancia. La escuela cuenta con redes sociales en las cuales se divulgan las actividades de la escuela y se establece comunicación con los padres. La directora señaló:

Nosotros tenemos la página de Facebook. Cada maestro tiene su WhatsApp donde se comunica con los padres; esa es la comunicación.

Además de una comunicación constante a través de las redes sociales, la directora creó oportunidades para que los padres acudan a la escuela. Al respecto nos comentó:

Tenemos estos talleres para padres, tenemos un día que ellos vienen, ya sea casa abierta, ya sea en reuniones, nosotros establecimos un área que le ponemos café, juguito, *sandwichitos*, papitas, lo que sea, e interactuamos con ellos social. No solamente darte queja del nene. Ahora mismo, en esta semana, estamos en la matrícula en línea, pues, nosotros preparamos un espacio para que el padre que no tiene computadora, que no tiene dominio de la computadora, que no tiene Internet o que no sabe hacer el proceso, pues, nosotros le apoyamos en esa área.

El ofrecimiento de talleres a los padres fue descrito por las maestras como un espacio en el cual los padres pueden encontrarse y compartir. La maestra 5 afirmó:

Aquí se ofrecen muchos talleres, se ofrecen los talleres a padres y siempre verdad vienen por la mañana.

La maestra 3 añadió:

Se dan bastante los talleres a padres, varias veces al mes y los padres vienen a la biblioteca.

Se examinaron varias hojas de promoción de talleres dirigidos a padres y las mismas evidenciaron que los temas que se desarrollaron fueron amenos y pertinentes.

Otra área en la cual la escuela apoya a los padres es en la búsqueda de Empleo en el Departamento de Educación. La directora manifestó:

Padres que llegan y me dicen, "Miss, yo quisiera trabajar como asistente de estudiantes o conserje o comedores". Entonces yo les digo, "necesitas esto. Tienes que entrar a esta plantilla". Los ayudamos. La secretaria los

ayuda a entrar, a buscar la información, a llevarla al Departamento. En algunas instancias los he podido traer a mi escuela a trabajar; en otras no. Pero se les da la oportunidad en otra escuela y ellos lo agradecen. Porque no es solamente educarlos, sino buscarles herramientas para que ellos salgan de la situación de bajo nivel de pobreza que algunos de ellos presentan.

La directora escolar describe estas estrategias como exitosas dado a la gran acogida que han mostrado los maestros. En gran medida esta acogida surge por la participación de la facultad en todas las iniciativas administrativa. La directora nos dijo:

Esas son las estrategias que estamos utilizando la facultad porque el trabajo es compartido. Ellos mismos son los que las crean. Y las hablan en las reuniones profesionales y yo los escucho. Les dan estrategias a otros compañeros.

Desde la perspectiva de las maestras el éxito de todas las estrategias de inclusión se debe a que hay participación de todos los componentes de la comunidad escolar y se alientan unos a otros. Sobre el apoyo entre la directora y los empleados la maestra 3 argumentó:

Esto es recíproco. Muchas veces nosotros nos desmotivamos. En ocasiones nos motiva el lado administrativo, y otras veces nosotros motivamos el lado administrativo. Las cargas que muchas veces genera un director escolar son cargas que los afectan a nivel emocional y muchas veces se las llevan más allá, a los hogares porque es tiempo indefinido, o sea, no hay un horario. Es la realidad. Y estar parado ahí no es fácil. Y entonces, cómo proyectar eso sin yo tener que zumar mi carga emocional hacia mi facultad, es complicado. Muchas veces, nosotros nos vemos en la situación de ser los motivadores, y en ocasiones es al revés.

Estas estrategias de inclusión alcanzaron a todos los componentes de la comunidad escolar como lo sugiere el Diseño de Excelencia Escolar. Este documento detalla varios objetivos con el fin de atender las necesidades de

todos los miembros de la escuela. Algunos de los objetivos son: incrementar el aprovechamiento académico de los estudiantes; integrar a las familias a la escuela; empoderar a los padres; adiestrar a los maestros; atender los diferentes estilos de aprendizaje; proveer experiencias de desarrollo cultural y social; promover la salud física y emocional de los estudiantes; proporcionar servicios socioemocionales; evitar la deserción escolar y aumentar la retención de los estudiantes.

Las estrategias de inclusión administrativas más importantes que estableció la directora fueron: (1) La creación de alianzas con diversos sectores y agencias; (2) La divulgación de la normativa del DEPR en relación con la inclusión y la equidad; (3) El desarrollo del amor hacia la Patria y hacia el entorno; (4) El impulso de actividades culturales; (5) La planificación de visitas de personas destacadas a la escuela; (6) El desarrollo de la comunicación asertiva con todos los miembros de la escuela; (7) El brindar espacios de encuentro para los padres y (8) El ofrecer ayuda a los padres para obtener empleos. Estas estrategias lograron el propósito de crear espacios de inclusión y de equidad para los estudiantes.

### ***Estrategias Académicas***

En relación con las estrategias académicas la directora escolar integró un proyecto regional del Departamento de Educación que refuerza la lectura de los estudiantes. La lectura es una de las destrezas en la cual los estudiantes de la escuela han mostrado rezago. La directora nos comentó:

Tenemos el proyecto de lectura. El director regional contrató unos maestros específicos para impactar en la lectura y el proyecto de Refuerzo Académico en la mañana. Uno está en la tarde y uno está en la mañana.

Con relación al proyecto de las tardes la maestra 3 nos comentó:

Tenemos horario extendido RAE, se trabaja para apoyar académicamente a los estudiantes. Las asignaciones supervisarlas, muchas veces hasta los proyectos. Trabajamos en equipos. Se hacen muchas actividades, no solamente académicas, sino recreativas. Se traen muchas personas de recurso.

Para brindar una atención más individualizada a los estudiantes e incrementar el aprovechamiento académico, en su mayoría los grupos de la escuela son de solo 15 estudiantes. La directora enfatizó:

Otra estrategia que utilicé es que los grados míos son hasta 15 estudiantes. Solamente tengo uno con 25 porque no tengo más salones, ella individualiza con sus nenes, salen con todas las destrezas y si no, iniciado.

Otra estrategia que se efectuó fue el trabajo en pares entre los maestros. Los maestros trabajaron en equipo y compartieron cuáles iniciativas resultaron exitosas con el fin de mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes.

A estos fines la directora expuso que:

La maestra de primer grado tiene problemas de estudiantes en lectura, pero la otra maestra de primer grado ya los tiene iniciados. Pues, ella le preguntó cómo ella hizo el desarrollo, del poder promover a esos estudiantes. Ellas se sentaron, establecieron el plan, lo trabajaron en conjunto. Se cambiaron ideas. Entonces, ahí entró la maestra de Refuerzo. Pero antes de ella llegar, yo tenía la maestra de lectura. Y la maestra de lectura sacaba a los estudiantes que no dominaban uno por uno en una sillita, "Vamos a reforzar".

Las suspensiones de clases por la falta del servicio de agua resulta en que el tiempo lectivo se reduzca. La directora con el fin de subsanar esta situación ha implementado un horario extendido en la escuela. La directora nos comentó:

Se pierde mucho tiempo electivo. Entonces, volví a retomar el traer horario... ahora se llama horario extendido. Y el año pasado tenía nada más que 60 nenes. Este año tengo 96.

Con el objetivo de potenciar el rendimiento académico de sus alumnos, la directora llevó a cabo la implementación de diversas estrategias. Entre estas, se destaca el refuerzo de las materias básicas, tanto dentro del horario escolar regular como en el horario extendido RAE. Adicionalmente, se implementaron grupos de estudio reducidos, con un máximo de 15 estudiantes, para facilitar una atención individualizada y personalizada. Aunque estas estrategias reflejaron ser muy beneficiosa, la directora ha encontrado varios retos para su implementación. De igual manera estas estrategias hicieron posible alcanzar muchos logros.

### **Retos y logros**

El mayor reto que enfrenta la directora de la escuela Gregoria Cordero Molina es la constante suspensión del servicio de agua en la escuela. Este reto es uno con el cual ha trabajado por varios años y aún no ha logrado superarlo. La falta de agua ocurre por las particularidades del lugar donde está anclada la escuela, y afecta a toda la comunidad aledaña. La directora nos comentó que:

Nosotros tenemos muchos problemas del agua. El agua se va constantemente, ese es el problema mayor. La semana pasada fue una semana donde tuve que estar haciendo protocolos y horario alterno. Esta semana tres días corridos.

Ante la falta de agua la directora en la mayoría de los casos tiene que suspender las clases y esto afecta el horario escolar. Sobre el calendario escolar la directora añadió:

El calendario escolar, el horario, porque si tengo problemas del agua tengo que cancelar clases y, por ende, todo se afecta. O que haya nuevos protocolos del Departamento [DEPR], que haya que estar implementando constantemente y tener que variar las alternativas y las estrategias. No nos dan otra ayuda. Ahora que tenemos las computadoras, los maestros suben las tareas por *Teams* para que los estudiantes la puedan realizar en la casa, como cuando estábamos en tiempo virtual a través de Covid.

El suspender las clases trastoca el tiempo que el maestro tiene al estudiante en su salón. Esto implica que aquellas tareas que requieren más tiempo se demorarán más en completarlas. La maestra 3 observa esta situación con gran preocupación y nos informó que:

A mí me gusta llevarlos a la experiencia y muchas veces los proyectos, los trabajos, por años he tenido que hacerlos dentro del salón. Y a veces eso nos toma tiempo. El departamento nos exige un límite de tiempo en hacer las cosas, pero no está viendo que tenemos unos estudiantes con desventajas económicas que en su casa muchas veces esos proyectos no los pueden hacer, pero lo están viviendo aquí y están aprendiendo también.

La falta de agua en las comunidades aledañas se percibe como una situación normal. Los residentes se sienten desalentados y estos sentimientos se transmiten a los estudiantes. La maestra 5 nos comentó:

Uno se para en [una comunidad aledaña] que allá no llega el agua, esa comunidad que está desesperanzada y tú ves como ellos mismos dicen “no es que para nosotros, no”.

Esto constituye un reto porque las familias perciben que no merecen mejores oportunidades. La maestra 5 añadió:

Yo creo que el reto, es el miedo al rechazo. Los convierte a ellos en ser su propio enemigo, porque es eso el 'ay no ¿cómo a nosotros?'

Otro reto importante que enfrenta la directora es el cambio en las iniciativas ya implementadas del Departamento de Educación y luego de probar ser exitosas son eliminadas sin explicación alguna. Al eliminar estas iniciativas los recursos que fueron destinados para su desarrollo, se les retiran a las escuelas.

Sobre la eliminación de estas iniciativas la directora enfatizó que:

Estrategias que el mismo Departamento ha avalado. Algunas, como le dije anteriormente, ellos mismos las quitaron del Departamento per se, pero nosotras las continuamos realizando. Nosotros también teníamos lo que es Tus Valores Cuentan, que eso era una excelente iniciativa que el Departamento no continuó con ella. Como directora y como Facultad, [...] nos sentimos tristes. Porque es algo que funciona, ¿por qué lo quitas? [...] Diferentes estrategias e iniciativas exitosas, buenísimas. Nosotros algunas las hemos continuado. No con el mismo rigor, no con las mismas personas. Teníamos coaching, que, si hacíamos algo, "esto lo puedes hacer de esta manera", "enmiéndalo así", "no funciona por esto". Eso hace falta.

Un reto vinculado al Departamento de Educación lo es que se han creado las escuelas especializadas y éstas han resultado ser muy exitosas. Sin embargo, han retirado de las escuelas no especializadas el Programa de Bellas Artes, esto ha significado un gran reto para el avance de los estudiantes que poseen algún talento. Sobre esta iniciativa que tuvo el DEPR y luego retiro, la maestra 1 destacó:

El Departamento de Educación debe entender que en todas las escuelas tenemos estudiantes que llegan con talentos y que hay que desarrollarlos y se le ha quitado mucho. Por ejemplo, ellos se están concentrando solamente en las escuelas especializadas. Eso está muy bien, pero ellos deben crear y enviar maestros a las escuelas. Por ejemplo, movimiento corporal, maestros que sean de canto, maestros que sean de bellas artes para que nuestros estudiantes sigan desarrollando sus talentos. Y sigan

creyendo en ellos mismos y teniendo también su autoestima y desarrollando sus talentos. Ellos han fallado mucho en eso, quitaron lo que había bueno en las escuelas, se los llevaron para las escuelas especializadas. Y yo creo que, aunque no seamos una escuela especializada tenemos derecho también, nuestros estudiantes tienen derecho a seguir desarrollando esas destrezas.

Otra problemática que se puede catalogar como un reto para la directora es la poca participación de los padres en los talleres que ofrece el DEPR. La directora ha observado una mayor participación de los padres en las actividades extracurriculares. La directora nos comentó que:

Ellos [los padres] han venido a lo que es actividades extracurriculares. Por ejemplo, obras de teatro que hicieron los nenes, la carrera del pavo, encendido de la Navidad. Pero cuando traemos talleres para padres, que es para adiestrarlo, ahí no es la misma cantidad de padres que vino a estos eventos artísticos.

La directora reflexionó sobre las posibles razones por las cuales los padres no asisten a los talleres. A tales efectos afirmó:

Al principio yo daba los talleres en horario de 4:00 p.m. a 6:00 p.m., para que ellos pudieran llegar. Ahora los talleristas no pueden venir en ese horario. Entonces, no me puedo adaptar a la necesidad del padre.

A cerca de los logros la directora pudo identificar varios que la llenaron de emoción y satisfacción. Uno de estos logros se relaciona directamente con la creación de espacios de inclusión y equidad para los padres de los estudiantes. Ante ciertas inconformidades de algunas madres, la directora les exhortó a ser parte del equipo de trabajo para que de esa manera entendieran algunos procesos desde la escuela. Sobre este particular la directora nos narró:

Unas madres de mi comunidad, que venían a pelear conmigo. Yo les dije: “¿sabes qué? Yo te entiendo, porque yo estuve ahí. Pero qué tal si tú vienes a trabajar conmigo y tú ves lo que pasa adentro. Búscame este

papel, este papel, este papel”, y vinieron a trabajar. Ahora mismo yo tengo aquí tres maestras que son de la comunidad, que son madres de estudiantes de esta escuela. Tenía tres asistentes que eran de la comunidad, que eran padres de esta escuela, que no trabajaban. Que ahora mismo algunos de ellos están por ley 222, terminando un curso para poder certificarse. Lo están logrando.

Otros logros importantes están relacionados con los estudiantes, lo es el cambio en la conducta de los estudiantes. La directora recordó que en el pasado los estudiantes exhibían una conducta inadecuada mientras que ahora los incidentes de conducta en el patio son mínimos. Nos explicó que:

Al principio yo tenía muchas peleas en el patio, yo tenía muchos estudiantes con ausentismo, no hacían sus tareas. Ahora las peleas en el patio son las mínimas. La asistencia [mejoró]. Su mejoramiento académico, su forma de comportarse, de conducirse, de respeto a la estructura. Si te fijas, no hay ruidos, está todo el mundo en su ambiente. De 11:00 a.m. a 1:00 p.m., es la hora de almuerzo, que puede ser el caos, tal vez en algunas escuelas, antes aquí era así, ahora no. Pero casos como yo tenía antes, no. Era bien fuerte.

Las maestras reconocen como un gran logro el cambio de conducta de los estudiantes. Afirman que ahora los estudiantes exhiben una mejor conducta. En relación a la conducta actual de los estudiantes la maestra 5 comentó:

Cambió del cielo a la tierra. Ahora hay un respeto por nuestro espacio. Hay un respeto por todo, es que todos juntos, somos una familia.

De igual manera, la asistencia de los estudiantes ha incrementado, lo que representa un gran logro para la directora y la facultad. Sobre este logro la maestra 4 aseveró:

La asistencia de nuestros estudiantes aumentó, nuestros estudiantes vienen a la escuela y no solo eso, no se quieren ir. Ellos vienen felices a la escuela. Antes las ausencias eran más y ahora, muchos estudiantes, tenemos la escuela llena.

También la directora reconoce los logros importantes. Ella explicó que en un momento tuvo que trabajar con la desmotivación y las ausencias de los maestros. Sin embargo, en la actualidad describe a su facultad como una responsable y comprometida con la comunidad escolar. Al respecto indicó:

Pues, de tener un grupo de maestros que se ausentaba, a ya no tener ese ausentismo, es como que ... es ya no tengo que hacer horarios, ya no tengo que mandar estudiantes para la casa. Mis maestros llegan a las 7:00 am. Ellos te hacen desayuno, ellos comparten, hablan conmigo, planifican estrategias, buscan estrategias y soluciones a nuestro problema del agua. Que ya no es como que todo lo tengo que dar yo, todo lo tengo que pensar yo, no, hora es compartido.

La directora describe como un gran logro el que miembros de su facultad hoy día hayan culminado sus estudios en liderazgo educativo:

De aquí han salido dos directoras escolares, de mi facultad. Ellas cuando estaban haciendo su preparatoria me solicitaron que les diera mentoría. Y después de las 3:00 p.m. se quedaban conmigo hasta las 6:00 p.m. y yo les enseñaba lo que era trabajar el SIE, lo que era trabajar *Chronos*. Ellas me veían como yo me desenvolvía con los padres. Las llevé a reuniones de directores para que ellas tuvieran esas experiencias. Cuando yo tenía que ir a reuniones, les delegaba. “¿Están estudiando para directoras? Ustedes están a cargo de esto. Y ellas, “¡Miss!”, y yo, “No. Tú vas a ser directora futuramente, no sé cuándo. Te delego el día”. Y cuando yo las vi en este año como directoras escolares, yo tengo fotos y las subí en Facebook. Salieron de la escuela. Y es un logro, es una alegría.

También mencionó que ha motivado a otras maestras a culminar sus maestrías en sus respectivas especialidades:

Son maestras de inglés sin haber estado certificadas. Tenían bachillerato. Yo les dije: “No hay muchos maestros de inglés. A ti te gusta mi escuela. Si tú vas a hacer una maestría en inglés y te certificas en inglés, tú vas a tener permanencia”. Y ellas me hicieron caso, me hicieron su maestría en inglés.

Un logro que ilumina los ojos de la directora y la llena de emoción es

constatar el éxito de los estudiantes que estuvieron en su escuela y hoy día están en la universidad. Para la directora el ser testigo de que estos jóvenes recuerden su escuela elemental con cariño y agradecimiento es un aliciente y una motivación para continuar haciendo su trabajo.

Yo he visto estudiantes que salieron de esta escuela que han llegado a la UPR y vienen y me enseñan sus logros. Por ejemplo, “soy atleta, me gané esta medalla”. Aquí no tengo pista y campo, pero le damos la clase de educación física. Pues, es un logro, porque no tenemos las herramientas, pero tengo un atleta. Estudiantes que salieron de aquí y que llegaron a la Escuela Libre de Música y de la Libre de Música al Conservatorio. Es un logro que son músicos, que salieron de aquí y lo que tengo es un maestro de música sin equipo. Y verlos a ellos que se desarrollan, que se desenvuelven. Que ellos vuelven a la escuela para ver, qué maestro queda de los que tenía, “para dejarle saber mis logros obtenidos”. Es como que, ¡wow! Ellos vuelven al lugar de inicio. Ellos recuerdan que este es su lugar de inicio y es bonito. Estudiantes que llegan a la universidad y viran aquí. Estudiantes que nacieron y se criaron aquí como dice uno, y están haciendo su práctica, los que quieren estudiar para maestro, ellos la hacen [la practica] aquí, porque “yo salí de aquí”. Y esas son fortalezas de nuestra escuela. Son logros.

La directora ha enfrentado diversos retos en la implementación de las estrategias y prácticas de inclusión. Uno de ellos lo es la falta de agua en el plantel, lo que ocasiona que se suspendan las clases. Otro reto lo fue la falta de participación de los padres en los talleres que ofrece el DEPR. Por último, el cambio en el currículo de bellas artes limitó el acceso de los estudiantes a cursos específicos para el desarrollo de sus talentos.

La gestión de la directora se vio coronada por una serie de logros significativos, entre los que sobresalen el aumento de la asistencia estudiantil, el mejoramiento del rendimiento académico y el notable progreso en la lectura y su comprensión. Además, la directora impulsó el crecimiento personal y profesional

de la comunidad educativa, apoyando a algunas madres de familia en la obtención de empleo y a docentes en la culminación de sus estudios graduados. Ella describe a su equipo docente como un grupo altamente motivado, comprometido con la creación de espacios inclusivos y equitativos. El logro más gratificante para la directora es el conocimiento de que estudiantes egresados de la continúan su formación académica a nivel universitario. Estos logros fueron posibles gracias a su estilo de liderazgo distribuido y participativo, en el que se valoró la voz de todos los miembros de la comunidad escolar.

### **Liderazgo de los directores**

El objetivo del liderazgo educativo, desde la perspectiva de la directora es ser un medio para servir a los componentes de la comunidad escolar. La directora nos comentó:

El liderazgo educativo, pues, somos líderes que algunos nacen, otros se educan con fortalezas, para ayudar a que otros estudiantes, maestros, seres humanos, adquieran destrezas en cualquier área.

Es evidente su compromiso con la comunidad escolar y crea oportunidades para que la escuela resalte de manera positiva. Al respecto, la maestra 1 nos informó:

Nuestra directora siempre dice: ‘quiero que nuestra escuela siempre suene’, así que [nombre de la escuela] siempre está sonando positivamente.

La directora describió el liderazgo que ejerce, como uno flexible en el cual acepta ideas de los maestros y personal de apoyo. La directora afirmó:

“Yo entiendo que soy una líder educativa abierta al cambio, a las experiencias de mi vida, de mis compañeros”.

Para ampliar la descripción del liderazgo que ejerce, indica que se caracteriza por la democratización de los procesos y la delegación de tareas.

Por ello indicó:

Mis maestros son mis compañeros, los escucho mucho. Tenemos el comité de planificación, tenemos el comité de actividades, el consejo escolar. Nos reunimos con los padres y en todos estos entornos escuchamos y creamos actividades todos juntos. Es participativo, o sea, esto es participación activa de todos. Todas las actividades de la escuela, quienes las desarrollan, son las maestras.

Las palabras de la directora en relación al liderazgo distribuido y participativo coincide con la apreciación que tienen las maestras. Estas expresaron que la directora les delega labores importantes y les otorga libertad para desempeñarse de manera creativa. La maestra 6 nos comentó:

Hay una diferencia entre jefe y líder. El líder delega y a ella le gusta delegar, ella nos delega responsabilidades a todos para que nos sintamos parte del grupo. Nos permite aflorar la creatividad.

Así mismo, la maestra 3 añadió:

Aquí nosotros podemos ser. Y nos dan la oportunidad de poder realizar y hacer. Aquí todos aportamos ideas, esto es una facultad embelequera”

Por otro lado, la directora fomentó el desarrollo del liderazgo en su facultad, delegando a los maestros los temas de desarrollo profesional. En torno a este particular enfatizó:

Los desarrollos profesionales, yo asignaba al maestro. “Tú vas a dar este tema. Lo desarrollas”. La otra semana, “les toca este tema”. Porque podíamos dar todos los viernes desarrollos profesionales. Ya no puedo hacerlo como antes. Pero ese año fue tan genial porque la forma de ellos verse como profesionales cambió.

Referente a los empleados no docentes la directora también destacó la importancia de su labor y los incluye en las actividades que realiza. La directora nos comentó:

Cuando hacemos reunión de Facultad, yo peleo porque ellos no quieren llegar. "Esos temas no son para nosotros". "Te tienes que orientar". Y a veces se quedan dormidos y todo, pero están ahí. Es una escuela, tenemos que estar unidos. ¿Cómo vamos a lograr la unión si tú te vas por allá?

La directora reflexionó sobre su trayectoria en el puesto y nos compartió cómo ha evolucionado su liderazgo.

Al principio, pues yo quería que fuera todo como yo dijera, cuando yo dijera, y como decía el Departamento. Hasta que dije: No, esto tiene que ser un compartir de ideas y tiene que fluir de ambas partes. Y entonces, empecé a ser la persona que facilitaba el proceso y ellos ejecutaban. Si algo salía mal, yo asumo la responsabilidad, pero vamos a mejorarlo y vamos a cambiarlo así. Y eso fue nuestro crecimiento, nuestros retos, nuestros desenvolvimientos.

Esta reflexión de la directora coincide con la manera en la que las maestras aprecian las ejecutorias y el liderazgo de la directora. Sobre el desempeño de la directora la maestra 5 expresó:

Yo le voy a decir una cosa, el trabajo del director no está fácil. Lo que se le exige a un director, está bien lejos de la realidad. Nuestra líder es muy buena y nos deja ser, pero también ella tiene esa exigencia de eso que el Departamento está pidiendo. Así que yo creo que logra balancearlo bastante bien.

La directora se distinguió por su profundo compromiso con el bienestar de la escuela, dedicando horas adicionales a su trabajo para garantizar el éxito del plantel escolar. Su estilo de liderazgo se caracterizó por ser distribuido y participativo, fomentando la inclusión de todos los miembros de la comunidad

escolar en la toma de decisiones. Las decisiones importantes se adoptaron mediante un proceso democrático que empoderó a todos los actores involucrados, creando un ambiente de colaboración y responsabilidad compartida.

### **Recomendaciones de los directores**

A través de las entrevistas que se le realizaron a la directora de la escuela Gregoria Cordero Molina se pudo observar la importancia que esta le otorga a su equipo de trabajo, en especial a su facultad. En esa misma línea, la primera recomendación que realiza la directora está vinculada con la facultad. La directora advierte que en gran medida los estudiantes ven a los maestros como modelos y como consecuencia los imitan. Por lo cual es importante identificar cuáles son las fortalezas de los maestros y cómo estas fortalezas benefician a la escuela. La directora aseveró:

Observar a su facultad. ¿Qué ellos portan? ¿Qué ellos van a traer? ¿Qué carga ellos tienen positiva para trabajar a favor de ellos y de la escuela y de los estudiantes? Porque si el estudiante ve, “la maestra toca bomba y plena, yo puedo tocar bomba y plena”. “La maestra corrió y ganó. Pues, yo puedo correr”. “La maestra hace rondas como la directora, yo puedo hacer rondas como la maestra”. Porque ellos repiten, ellos aprenden por observación.

Además de observar a los maestros y su potencial, la directora recomendó ver a los maestros como aliados y contribuir a desarrollar su liderazgo. Sobre cómo se deben percibir a los maestros la directora recomendó:

Ver a sus maestros como agentes de cambio, con una misión compartida. Darle el espacio a que el liderazgo de ellos se vea desempeñado no solamente en lo académico, porque en lo académico sabemos que ellos van a hacerlo. Es importante integrarlos a las decisiones. No todas mis

decisiones son las que son perfectas, las que son sabias. Ellos traen buenas ideas; aportan buenas ideas. Y muchas veces las ideas de ellos han sido mejores que las mías. Es reconocer que yo siempre voy a ser la líder educativa, pero que ellos son mi mano derecha. Que me vean como su ayuda idónea, como su apoyo.

Asimismo, la directora recomendó conocer y crear alianzas con la comunidad. Para la directora las comunidades aledañas a la escuela son sus aliadas y colaboradores. La directora puntualizó:

Tenemos las alianzas con las comunidades. El vecino del frente, él vela escuela por las noches y me llama, "Miss, estoy viendo un movimiento raro. Venga para acá". Están en observación constante, en comunicación constante. Y siempre está ese diálogo. Ya ellos me reconocen como una líder dentro de... no solamente educativa, sino dentro de la comunidad.

Para la directora conocer todos los componentes de la comunidad escolar y de la comunidad aledaña es crucial para la creación de espacios de inclusión. La directora enfatizó:

Una vez que conoce su comunidad, conocen su clientela, conocen sus maestros, pues, se le hace más fácil desenvolverse.

Por otro lado, identificó que existe una gran necesidad de mostrar los aspectos positivos de los entornos con desventaja socioeconómica. Recomendó trabajar con los prejuicios que tiene la sociedad sobre las barriadas y los residenciales públicos. La directora manifestó:

Es un estigma que nadie ha querido trabajar, que es incorrecto. Se puede ver que no, eso no es verdad [el estigma]. En mi escuela tú lo puedes ver. Mis maestros son de la comunidad. Son del caserío. Yo soy de la comunidad. Somos profesionales, estamos buscando que de aquí sigan creciendo.

Las maestras entienden que para eliminar los prejuicios que tiene la sociedad hacia los entornos de pobreza se debe trabajar con el sentido de pertenencia de los estudiantes. La maestra 5 manifestó:

Si nosotros empezamos a rescatar ese sentido de pertenencia, que ellos se sientan soy de aquí, yo amo este espacio. Lo podemos lograr, si todas las escuelas trabajarán, para eso.

La maestra 3 añadió:

Si tú no te amas a ti mismo, como yo le digo a ellos, si ustedes no aman lo que son y no conocen su historia y no conocen lo que tienen a la mano, alrededor de ustedes, lamentablemente ustedes no pueden amar nada más. Ámense ustedes, amen el entorno donde ustedes viven, acéptense como son. Eso es importante, ese sentido de aceptación y no carguen con las inseguridades de sus papás.

De la misma manera, las maestras entienden que es necesario que se reconozca que en la escuela pública suceden cosas positivas. La maestra 1 nos comentó:

Creo que no solamente se trata del Departamento de Educación, por ejemplo, la prensa de este país, los noticiarios, pues deben ver también que en nuestras escuelas públicas hay muchas cosas positivas.

La directora ofreció varias recomendaciones para instaurar estrategias y prácticas de inclusión. La directora escolar recomendó conocer la facultad y saber cuáles talentos tienen para aportar a la escuela. De igual manera, fomentar el desarrollo del liderazgo de todos los empleados. También recomendó la creación de alianzas y el estrechar vínculos con las comunidades aledañas a la escuela. Por último, recomendó destacar los aspectos positivos de las comunidades desventajadas social y económicamente.

## Guía de las prácticas inclusivas efectivas

Tanto la directora de la escuela Celestina Cordero Molina como la directora de la escuela Gregoria Cordero Molina implementaron prácticas, iniciativas y estrategias y de inclusión con las cuales obtuvieron logros significativos. En esta sección se presentan las prácticas, iniciativas y estrategias de inclusión que efectuaron las directoras englobadas como prácticas inclusivas efectivas.

**Tabla 4**

*Prácticas de inclusión efectivas*

<b>Prácticas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Acciones específicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar en consideración a todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear espacios de inclusión para todos los componentes de la comunidad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir en los objetivos de inclusión a los estudiantes, maestros, padres y empleados</li> <li>• Divulgar iniciativas y oportunidades de inclusión de otras agencias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir la importancia crear una cultura de inclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir espacios para intercambiar ideas sobre lo que se espera lograr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar logros obtenidos mediante la implementación de prácticas de inclusión en la escuela</li> <li>• Discutir con los empleados las cartas circulares, plan estratégico y normativa del DEPR que viabiliza el establecimiento de las prácticas de inclusión</li> </ul>

<b>Prácticas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Acciones específicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar la procedencia de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser empático con las raíces de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacerles sentir queridos y aceptado</li> <li>Invitar a la escuela figuras importantes que puedan motivar a los estudiantes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuchar a todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar participación a todos los miembros de la comunidad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar las ideas de todos</li> <li>Delegar labores según las aptitudes de los empleados docentes y no docentes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear alianzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unir esfuerzos para la creación de espacios de inclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer acuerdos colaborativos con agencias públicas, privadas y organizaciones sin fines de lucro</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrechar lazos con la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer e integrar la comunidad en las iniciativas de la escuelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instaurar alianzas que involucren y beneficien la comunidad</li> <li>Participar de actividades realizadas por la comunidad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Involucrar a los padres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear espacios de inclusión para los padres de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer que los padres se sientan bienvenidos a la escuela</li> <li>Proveer asistencia para cumplimentar documentos relacionados con el DEPR</li> <li>Divulgar convocatorias del DEPR</li> <li>Colaborar en procesos de búsqueda de empleo</li> </ul>

<b>Prácticas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Acciones específicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Exhibir un alto compromiso con la comunidad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar esfuerzos más allá de lo estipulado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llegar a la escuela antes de la hora de entrada</li> <li>Salir de la escuela después de la hora establecida</li> <li>Estar disponible en días feriados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer relaciones interpersonales saludables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar respeto por todos los miembros de la comunidad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantener una comunicación asertiva y clara</li> <li>Tratar de manera respetuosa y profesional a todos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y entender las particularidades de su plantel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer la comunidad aledaña</li> <li>Conocer a la facultad y lo que puede aportar cada uno de los maestros</li> <li>Conocer la normativa del DEPR sobre inclusión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el amor a la patria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñar la historia de Puerto Rico desde los logros obtenidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Celebrar la semana de la puertorriqueñidad</li> <li>Crear actividades para conocer las nacionalidades de los estudiantes</li> <li>Cantar los himnos en asambleas y actividades extracurriculares</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar sentido de pertenencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer que los estudiantes se sientan parte de su escuela y del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Provocar que los estudiantes sientan orgullo por su entorno</li> </ul>

<b>Prácticas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Acciones específicas</b>
	entorno en el cual viven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer figuras destacadas provenientes de su mismo entorno</li> <li>• Estudiar el legado de estas figuras destacadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la apreciación del arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer experiencias sociales, artísticas y culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a los estudiantes a obras de teatro</li> <li>• Traer exponentes artísticos a la escuela</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer los talentos de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar al currículo materias que no sean académicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer clases de Bellas Artes, tecnología y educación física como parte del currículo o en horario extendido</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar materias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer mayor énfasis a las materias en las cuales los estudiantes muestran rezago</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer tutorías en materias básicas</li> <li>• Reforzar destrezas de lectura</li> <li>• Configurar grupos pequeños</li> <li>• Individualizar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el esfuerzo de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premiar estudiantes sobresalientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer actividad de reconocimiento para estudiantes con promedio alto y que han mostrado buena conducta</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar los valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar temas relacionados con los valores morales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir los valores en las clases de manera informal</li> <li>• Utilizar los módulos del proyecto "Tus valores cuentan"</li> </ul>

## **Convergencias y divergencias**

En este acápite se presentan las convergencias y divergencias entre las dos escuelas en las cuales se llevo a cabo la investigación. Esta sección se organizó con los títulos de las macrocategorías que se presentaron en los hallazgos: características de los participantes; trasfondo de la escuela; entorno social, económico y familiar de los estudiantes; desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes; creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión; prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores; estrategias de inclusión; retos y logros; liderazgo de los directores y recomendaciones de los directores.

### **Características de los participantes**

#### ***Convergencias***

La primera convergencia entre los participantes de la investigación es que en ambas escuelas el liderazgo educativo lo ejercen directoras escolares con certificación del DEPR. Ambas directoras cuentan con una maestría en educación y varias certificaciones profesionales. En el caso de la directora de la escuela Celestina Cordero Molina (CCM), tiene una maestría en sistema de instrucción, certificado de directora escolar, certificación como Guía Montessori y una especialidad en educación especial con énfasis en diversidad intelectual. Mientras que la directora de la escuela Gregoria Cordero Molina (GCM), posee una maestría en administración y supervisión escolar y actualmente está próxima a culminar su doctorado en liderazgo educativo. Cuenta con una

certificación como Maestra de Inglés, certificación como Directora Escolar, certificación como Facilitadora de Inglés y certificación como Superintendente Escolar. Otra convergencia radica en el trasfondo profesional de los docentes. Estos cuentan con certificación en las áreas académicas de desempeño y con una amplia trayectoria profesional que fluctúa de 7 a 26 años de servicio.

### ***Divergencias***

Las divergencias entre los participantes son: la directora de la escuela CCM cuenta con 9 años de experiencia en dicho puesto y dirigió diferentes escuelas en varias regiones educativas. Por su parte, la directora de la escuela GCM, tiene trece años de experiencia, y todos en la misma escuela.

### **Trasfondo de las escuelas**

#### ***Convergencias***

En relación al trasfondo de las escuelas, ambas comparten varias características similares. Estas son: ubicadas en la región norte de Puerto Rico y en la misma región educativa. Tienen un programa regular y un programa de educación especial.

#### ***Divergencias***

Las divergencias entre las escuelas son: La escuela CCM ofrece servicios desde hace aproximadamente 100 años; cuenta con 25 empleados y su matrícula es de 98 estudiantes. La escuela GCM por su parte, ofrece servicios desde aproximadamente hace 50 años; cuenta con 50 empleados y su matrícula es de 200 estudiantes.

## **Entorno social, económico y familiar de los estudiantes**

### ***Convergencias***

El entorno social, económico y familiar de los estudiantes es muy similar. En ambas escuelas la mayoría de los estudiantes proviene de residenciales públicos y barriadas cercanas. De igual manera la mayoría de los estudiantes está bajo el nivel de pobreza, de acuerdo con el estudio socioeconómico del DEPR.

En lo relacionado con el entorno familiar, en ambas escuelas la mayoría de los estudiantes ha presenciado violencia intrafamiliar. Por otro lado, generalmente los padres no ofrecen apoyo en la labor académica de los estudiantes, puesto que son jóvenes que no culminaron grados universitarios y no tienen dominio de la tecnología. Tampoco los padres le otorgan valor a la escuela o a los estudios.

### ***Divergencias***

Un aspecto divergente lo es la ubicación de las escuelas. La escuela CCM está ubicada en urbanización, tiene una barriada cercana y está rodeada por varios residenciales. Por su parte la escuela GCM está ubicada en una barriada con otras barriadas y residenciales muy cercanos.

## **Desempeño académico y desarrollo de talentos de los estudiantes**

### ***Convergencias***

Bajo este tema las convergencias se observaron en la forma que las directoras buscaron alternativas para el desarrollo de los talentos de los

estudiantes y su opinión sobre el Currículo de Bellas Artes en las escuelas no especializadas. Ambas directoras ofrecieron a sus estudiantes alternativas para desarrollar sus talentos en un horario extendido o alterno. De igual manera, ambas directoras opinaron que el DEPR debe ofrecer todas las clases del Currículo de Bellas Artes en todas las escuelas y no solamente en las escuelas especializadas.

Por otro lado, en ambas escuelas se observó que los padres no constituyen un equipo con la escuela y esto tiene como consecuencia un pobre aprovechamiento académico en los estudiantes.

### ***Divergencias***

Hubo una diferencia notable en el desempeño de los estudiantes de las escuelas que se investigaron. En la escuela CCM el desempeño de los estudiantes fue promedio y por su parte en la escuela GCM el desempeño de los estudiantes incluyó estudiantes sobre promedio, promedio y bajo promedio.

### **Creación de espacios de inclusión y de equidad para lograr una cultura de inclusión**

#### ***Convergencias***

Para lograr una cultura de inclusión ambas directoras incluyeron a todos los componentes de la comunidad escolar en sus iniciativas.

#### ***Divergencias***

La directora de la escuela GCM divulgó la normativa del DEPR que viabiliza la creación de una cultura inclusiva en la escuela.

## **Prácticas efectivas de inclusión modeladas por los directores**

### ***Convergencias***

Las prácticas de inclusión que modelaron las directoras en su mayoría fueron iguales. Ambas directoras fueron empáticas con su facultad y equipo de trabajo. Escucharon, aceptaron e integraron las ideas que trajeron otros miembros de la comunidad escolar. Trataron con consideración a todos y mantuvieron una comunicación directa y asertiva.

### ***Divergencias***

Bajo este tema no hubo divergencias.

## **Estrategias de inclusión**

### ***Convergencias***

Las directoras de ambas escuelas implementaron estrategias de inclusión administrativas y estrategias de inclusión académicas muy similares. A continuación, se mencionan las estrategias de inclusión que se implementaron en ambas escuelas: (1) Crear alianzas con diversas agencias; (2) Estrechar lazos con la comunidad; (3) Evaluar los planes de clases diarias con el fin de determinar si hubo inclusión en las salas de clases; (4) Realizar reuniones de clubes; (5) Efectuar excursiones; (6) Ofrecer talleres a padres; (7) Facilitar la búsqueda de oportunidades de empleo; (8). Fomentar la participación de todos; (9) Reforzar las materias a través del horario extendido; y, (10) Reforzar la lectura.

### ***Divergencias***

Las estrategias de inclusión que fueron distintas en las escuelas fueron: En la escuela CCM: (1) Participar en actividades de la comunidad y (2) Fortalecer el proceso de decisiones de los estudiantes mediante el aprendizaje basado en problemas, PBL por sus siglas en inglés. En la escuela GCM: (1) Divulgar la carta circular Carta Circular núm. 015-2022-2023 del 26 de octubre de 2022; (2) Desarrollar el orgullo y amor a la Patria; (3) Fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela y al entorno; (4) Promover las visitas de figuras destacadas a la escuela; y, (5) Mantener los grupos con pocos estudiantes.

### **Retos y logros**

#### ***Convergencias***

Las directoras enfrentaron múltiples retos en el desempeño de sus labores como líderes educativas. Ambas directoras enfrentaron el reto de la limitación del Currículo de Bellas Artes, en el que solo se ofrece una materia y los estudiantes con talentos se ven afectados adversamente. Otro reto que se vincula con el DEPR lo es la eliminación de iniciativas exitosas en las escuelas sin previo aviso, lo que ocasiona que se retiren fondos destinados a diversas iniciativas. De igual manera, las directoras mencionaron que el DEPR exige cumplimentar demasiados formularios tanto a ellas como directoras como a la facultad.

Otro reto fue la falta de apoyo del Estado en las iniciativas y actividades de la escuela. Por último, ambas directoras comparten el reto de la poca asistencia de los padres a los talleres ofrecidos por el DEPR.

Ambas directoras expresaron haber obtenido diversos logros. Las convergencias en los logros fueron: Se logró que algunos padres y madres obtuvieran empleo. Los estudiantes mejoraron su aprovechamiento académico. El estudiantado mostró una mejor conducta y su autoestima se fortaleció.

### ***Divergencias***

Un reto que enfrentó la directora de la escuela CCM fue el estrechar lazos con la comunidad, por razones ajenas a ella. Mientras que la directora de la escuela GCM siempre ha mantenido un gran vínculo con la comunidad, puesto que ella pertenece a esa comunidad. La falta del servicio de agua fue un reto para la directora de la escuela CCM, este reto no lo ha tenido la directora de la escuela GCM.

La directora de la escuela GCM mencionó varios logros, que no se observaron en la escuela CCM. La facultad se mostró muy motivada. Varias maestras culminaron su grado como directoras escolares, mientras que otras culminaron su maestría en su área de especialidad, a insistencia de la directora.

### **Liderazgo de los directores**

#### ***Convergencias***

En relación con el liderazgo que ejercieron las directoras de ambas escuelas, se pudo observar que fue muy similar. Ambas directoras mostraron un liderazgo

a fin con la justicia social. Ejercieron un liderazgo distribuido y participativo en el cual fueron empáticas con todos los miembros de la comunidad escolar. De igual manera, le delegaron a la facultad tareas importantes e integraron las ideas de los maestros en diversos proyectos.

### ***Divergencias***

No hubo divergencias en el liderazgo de las directoras.

### **Recomendaciones**

#### ***Convergencias***

Las directoras coincidieron en varias recomendaciones. En primer lugar, conocer y estrechar lazos con la comunidad y crear todas las alianzas que sean posible.

#### ***Divergencias***

Otras recomendaciones en las cuales las directoras no coincidieron fueron: Por parte de la directora de la escuela CCM, Adiestrar a los padres en temas relacionados con la crianza de los estudiantes. Que los padres que residen en los residenciales públicos ofrezcan horas de servicio voluntario a la escuela. Por parte de la directora de la escuela GCM, Identificar las fortalezas de los maestros para que la escuela se beneficie de ellas. Desarrollar el liderazgo de los maestros. Dar a conocer el lado positivo de las barriadas y de los residenciales.

## RESUMEN

A continuación, se ofrece un resumen de los hallazgos más importantes de la investigación: Los estudiantes de las escuelas en las cuales se desarrolló la investigación, en su mayoría provienen de entornos sociales y económicos desfavorecidos, lo que genera discriminación y dificultades en su integración al sistema educativo. A pesar de estas situaciones, los estudiantes encuentran en la escuela un espacio de acogida y aprendizaje donde pueden desarrollar fortalezas como la creatividad y la resiliencia. Sin embargo, el entorno familiar marcado por la violencia y la falta de apoyo dificulta su desempeño académico.

El rendimiento académico de los estudiantes es heterogéneo, con algunos alumnos destacando y otros requiriendo apoyo adicional. La falta de seguimiento familiar y hábitos de estudio deficientes son factores que inciden en el bajo rendimiento. Se reconoce la necesidad de ampliar el programa de Bellas Artes para fomentar el desarrollo de talentos y crear un ambiente escolar inclusivo y equitativo.

Las directoras implementaron estrategias administrativas de inclusión efectivas basadas en la empatía, la escucha activa, la apertura a sugerencias y el trato considerado hacia los empleados. Su alto compromiso las llevó a estar disponible más allá de su horario laboral, lo que permitió implementar diversas estrategias de inclusión. La planificación anticipada y la resolución de imprevistos antes de la llegada de los estudiantes fueron claves para el éxito de estas iniciativas. Además, se fomentó el sentido de pertenencia entre el personal

docente y no docente compartiendo los logros alcanzados. Por otro lado, las estrategias de inclusión académicas que las directoras instauraron fueron: el refuerzo de materias básicas, proyectos de aprendizaje basado en problemas (PBL) y grupos de estudio reducidos. Estas iniciativas fueron bien recibidas por la comunidad escolar y lograron resultados positivos.

Las líderes educativas se destacaron por mostrar un liderazgo distribuido y participativo, donde se empoderó a toda la comunidad escolar para la toma de decisiones y el bienestar de la institución. Dedicaban horas adicionales a su trabajo y fomentaban la resolución de conflictos y la comunicación asertiva. Las principales propusieron varias recomendaciones para mejorar la inclusión en la escuela. Entre ellas, sugiere hacer obligatoria la asistencia de los padres a los talleres, que los padres en viviendas públicas realicen horas voluntarias y establecer alianzas para disminuir la pobreza. También recomienda conocer las habilidades del personal, fomentar el liderazgo, crear alianzas con la comunidad y destacar los aspectos positivos de las comunidades desfavorecidas.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

Esta investigación auscultó las prácticas, iniciativas y estrategias que utilizaron los líderes educativos (directores y directoras escolares) para crear espacios de inclusión desde la escuela para estudiantes que viven en entornos de pobreza. En Puerto Rico son muchas las escuelas con entornos de pobreza puesto que más del 50% de los niños y los jóvenes vive en condiciones de pobreza. La pobreza incide directamente en el progreso de los estudiantes. Así lo afirmó el Instituto del Desarrollo de la Juventud (IDJ):

En Puerto Rico un 55% de la población de niños, niñas y jóvenes viven en condiciones de pobreza por lo que urge impulsar medidas para remover las barreras que impiden a las familias prosperar y que los menores desarrollen su máximo potencial.

Los entornos de pobreza repercuten en que los estudiantes no obtengan las oportunidades educativas adecuadas. La pobreza influye en gran medida en el éxito o el fracaso académico. El acceso a la educación es una manera de disminuir la pobreza la (Longas & Cussó, 2018). Sin embargo, el acceso a la educación no siempre es sinónimo de inclusión o de equidad. Ante esta realidad Martin y colaboradores (2017) aseveraron que: “El acceso a las instituciones educativas no significa, necesariamente, una respuesta adecuada a la igualdad de oportunidades y a la inclusión social” (Martin et al., 2017, p. 2).

Es necesario que los líderes educativos (directores y directoras escolares) de las escuelas públicas con entornos de pobreza creen espacios que viabilicen la

inclusión y la equidad. Los directores escolares son quienes guían la comunidad escolar hacia las metas trazadas. En estos procesos se deben incluir a todos los componentes de la comunidad escolar (Cuesta & Moreno, 2021). La implementación de iniciativas, estrategias y prácticas de inclusión por parte de los directores escolares está respaldada por diversas leyes, política pública y por la normativa del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Algunas de estas disposiciones lo son: La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952); La Ley número 57 del 11 de mayo de 2023, conocida como la Ley para Prevención del Maltrato, Preservación de la Unidad Familiar y para la Seguridad, Bienestar y Protección de los Menores; La Ley Cada Estudiante Triunfa de 2015, conocida por sus siglas en inglés ESSA (Every Student Succeeds Act); La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley 85 de 2018; La Carta Circular núm. 032-2021-2022 del 10 de marzo de 2022 y El *Plan Estratégico del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2021 al 2026*, entre otras. Los directores y las directoras escolares pueden lograr que las escuelas sean propulsores para la inclusión, la equidad y de este modo disminuir la pobreza. Pérez (2017) afirma que es posible disminuir la pobreza a través de la creación de estos espacios: “Facilitando la inclusión, la mitigación de la marginación y aportando de manera contundente al desarrollo humano y superación de la pobreza” (Pérez, 2017, p. 95).

Para la realización de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo con el fin de obtener un entendimiento profundo del fenómeno de investigación

desde la perspectiva e interpretación de los participantes (Creswell & Guetterman, 2019; Merriam y Tisdell 2016). Se seleccionó el diseño de estudio de caso múltiple, el que se investigaron dos casos mediante los cuales se obtuvo un entendimiento amplio sobre el problema de investigación (Stake, 1999).

Esta investigación tuvo como propósito identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (directores y directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico. Además, buscó describir los logros que han obtenido los líderes educativos (directores y directoras escolares) mediante la integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas. De igual manera, persiguió elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares.

A través de estos, se respondió la pregunta central de la investigación: ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear culturas de inclusión en sus comunidades escolares para acoger a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza? Se contestaron de igual manera, las preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?

2. ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?
3. ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar?
4. ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares?
5. ¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?

La recopilación de la información para responder estas preguntas se realizó por medio de dos entrevistas semiestructuradas a los líderes educativos (directoras escolares). La entrevista es una técnica de recopilación de información en la cual surge un intercambio de ideas en una conversación entre la investigadora y un solo participante al mismo tiempo (Creswell & Guetterman, 2019; Lucca & Berríos, 2009). También se realizó, un grupo focal con maestros y maestras de las escuelas en las que se desempeñaron las directoras escolares. En un grupo focal se obtienen respuestas de un grupo de entre seis y diez

participantes o informantes la vez, en un tiempo determinado. Además de las respuestas que ofrecen los informantes, se observa la interacción de estos al responder las preguntas relacionadas con el fenómeno que se estudió (Creswell & Guetterman, 2019; Lucca & Berríos, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Por último, se analizaron documentos oficiales de las escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación. El análisis de documentos es una técnica de recopilación de información que ofrece información muy valiosa en investigaciones con enfoque cualitativo (Creswell & Guetterman, 2019 Lucca & Berríos, 2009; Merriam & Tisdell, 2016).

A través de este capítulo se presenta la discusión e interpretación de los hallazgos; conclusiones; limitaciones; recomendaciones y reflexiones finales.

### **Discusión e interpretación de los hallazgos**

En esta sección se presenta la discusión e interpretación de los hallazgos según las preguntas específicas que guiaron esta investigación con sus respectivas respuestas. Las respuestas a las preguntas surgen de los hallazgos de esta investigación, así como del contraste de estos con los elementos medulares de la revisión de literatura.

#### **¿Cuáles son las estrategias administrativas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?**

La implementación de estrategias administrativas de inclusión por parte de los directores escolares conlleva un esfuerzo coordinado para lograr conciliar

diversas tareas vinculadas con el liderazgo administrativo. Estas tareas de acuerdo con Oré (2017), son: dirigir, planificar, organizar, controlar recursos para de este modo maximizar los beneficios para todos los componentes de la comunidad escolar. A través del análisis de los hallazgos se observó que para el logro de la implementación de las estrategias de inclusión las directoras escolares de ambas escuelas realizaron las tareas administrativas sin dejar de lado otras tareas de igual importancia.

Las estrategias administrativas que utilizan las directoras escolares para crear espacios de inclusión en su comunidad escolar que facilitaron la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica fueron diversas. Estas estrategias incluyeron a todos los miembros del plantel escolar y resultaron en beneficio para las comunidades aledañas.

El conocimiento de las comunidades cercanas a la escuela y tomarlas en consideración en el establecimiento de estrategias de inclusión redundó en grandes beneficios para los estudiantes. Las directoras escolares establecieron conexiones con las comunidades cercanas mediante el intercambio de ideas y esfuerzos con el objetivo de promover un ambiente de aceptación y apoyo para los estudiantes en la escuela. El líder educativo que busca lograr justicia social cobra conciencia de su rol y se convierte en un intermediario entre la escuela y la sociedad, con el fin de reducir las injusticias sociales. Al optar por modelar un liderazgo que propicie la promoción de la justicia social, se busca abordar los

dilemas éticos que surgen en la comunidad escolar y en su entorno circundante (Guzmán & Ortiz, 2019).

Las directoras de las escuelas crearon numerosas alianzas con entidades públicas, privadas y con organizaciones sin fines de lucro, con el fin de crear espacios de inclusión y de equidad en sus respectivas escuelas. Lograr cambios sostenibles en el tiempo conlleva unir esfuerzos con distintos entes sociales. Al ejercer el liderazgo educativo comunitario se logra que la comunidad contribuya en el logro de cambios auténticos a través del paso del tiempo. Esto redundará en beneficios para la escuela y para la comunidad. Álvarez (2013, citado en Valencia-Medina et al., 2015, p. 41) asevera que: “El líder es un actor estratégico para el desarrollo de sus comunidades que posibilitaría, a partir de su trabajo, que otros se decidan a participar como gestores de progreso”.

La integración de los padres, madres y encargados en el quehacer diario de la escuela fue una de las estrategias más significativas que utilizaron las directoras escolares. Estas lideresas educativas tienen una política de puertas abiertas para los padres, con la que estos son bienvenidos en cualquier momento. Además, las directoras con los recursos de las escuelas contribuyeron con los padres en la búsqueda de empleos y en el trámite de diversos documentos para estos empleos. Las directoras pusieron a disposición de los padres recursos de apoyo tecnológico, equipo y personal que les asistió con los tramites de empleo. Esto implica una iniciativa directa relacionada con la disminución de la pobreza y la creación de espacios de inclusión y equidad en

sectores con desventaja socioeconómica. Al facilitar la gestión de obtener un empleo las directoras favorecen a que los padres tengan autogestión y de este modo suplan las necesidades de sus hijos. Además, el apoyo en estos procesos logra desarrollar sentimientos de logro, productividad y fortalecer la autoestima.

El nivel educativo y el entorno social de los padres son pilares fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, especialmente en aquellos provenientes de sectores marginados (Vivanco-Saraguro, 2020). En comunidades marginadas, la repetición de patrones conductuales desfavorables, como la deserción escolar, puede crear un ciclo intergeneracional de desventaja que solo se puede romper a través de la escuela y el apoyo a las familias. La pobreza y el fracaso educativo están estrechamente ligados, creando un círculo que perpetúa la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión social. La educación de calidad es la clave para romper este ciclo y brindar a todos los niños y jóvenes la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Longas & Cussó, 2018). Un estudio de Castillo, et al. en el cual utilizaron el diseño de estudio de caso en el 2017, concluyó que la participación de los diferentes componentes de la comunidad escolar es determinante para la sostenibilidad de los proyectos educativos exitosos. Esta participación se logró mediante prácticas inclusivas para provocar la participación de los padres logrando una mayor inclusión y aceptación de la diversidad.

Otro hallazgo importante de la investigación de Castillo y colaboradores, (2017) fue la importancia de fortalecer el sentido de pertenencia. Una de las

prácticas que implementaron las directoras de ambas escuelas fue desarrollar en los estudiantes el amor y el orgullo hacia la escuela, hacia el entorno en el cual viven y en un sentido más amplio hacia la Patria. Esto ha generado en los estudiantes un sentido de pertenencia que les impulsa a cuidar de la escuela. Esto implica que el desarrollo de estrategias que promueven el sentido de pertenencia logra que los estudiantes fortalezcan su autoestima y desarrollan orgullo y sentimientos positivos por su entorno. Estas prácticas posibilitan un fuerte vínculo y sentido de pertenencia desarrollado entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. De igual modo, ha generado un ambiente propicio para la colaboración y el trabajo en equipo. Esta sinergia es fundamental para impulsar los cambios necesarios en la organización y alcanzar las metas establecidas (Castillo et al., 2017).

Las iniciativas bien planificadas y ejecutadas para crear espacios educativos inclusivos y equitativos pueden tener un impacto duradero y positivo en el desarrollo académico, personal y social de todos los estudiantes. La formación de los líderes educativos en temas de justicia social es esencial para garantizar que estas iniciativas se implementen de manera efectiva y sostenible (Tintoré, 2018). Las directoras escolares involucraron a todos los miembros de la comunidad educativa en la planificación de las prácticas de inclusión. De igual manera, adoptaron un enfoque de liderazgo distribuido, donde se valoraron y acogieron las ideas y aportes de todos los integrantes de la escuela. Para lograr una escuela inclusiva los líderes educativo deben modelar un liderazgo

distribuido en el cual se compartan las decisiones. Fomentar relaciones horizontales en las escuelas es fundamental para crear entornos educativos más justos y equitativos, donde el poder y las responsabilidades no se concentran en una sola persona o grupo pequeño. El liderazgo distribuido implica compartir el liderazgo y los privilegios entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo la colaboración, la participación y la toma de decisiones con otros (Carrasco & González, 2017).

Castro y Alarcón (2018) elaboraron una investigación cualitativa descriptiva con el fin de reseñar las prácticas de inclusión que fomentaron los directores escolares para crear una cultura escolar inclusiva. Los autores destacan que implementar prácticas de inclusión en las escuelas requiere un compromiso sostenido por parte de los directores escolares. Estos líderes deben estar dispuestos a dedicar tiempo, esfuerzo y recursos para dirigir los cambios culturales necesarios para crear espacios educativos inclusivos y equitativos. En el caso de las directoras de las escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación, se observó que ambas tienen un gran compromiso con sus respectivas escuelas. Tal como lo describen los autores, dedican un gran esfuerzo, tiempo y recursos para lograr que sus escuelas se conviertan en espacios inclusivos y equitativos, más allá de sus obligaciones y deberes. Los líderes educativos deben actuar como agentes de transformación, impulsando cambios profundos en la cultura y las prácticas escolares para crear un ambiente inclusivo y equitativo. Esto implica reorganizar la estructura y funcionamiento de

la escuela para atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen, condición socioeconómica o cualquier otra característica personal (Castro y Alarcón, 2018).

El modelar valores morales es otra estrategia importante para la creación de espacios de inclusión y de equidad. En ambas escuelas se le otorgó una gran importancia al desarrollo de valores en el estudiantado. Valdés y Gómez-Hurtado (2019) desarrollaron un estudio sobre las competencias y prácticas de inclusión que utilizaron los líderes educativos. Dos de las ocho prácticas reseñadas en este estudio estuvieron relacionadas con la promoción y el modelaje de valores por parte de los directores escolares. Los autores destacaron que los líderes educativos deben modelar valores afines con la creación de espacios de inclusión y la justicia social. Los directores escolares que aspiran a crear comunidades educativas inclusivas deben estar guiados por valores que promuevan la justicia social y la equidad. Estos valores, junto con la convicción profunda de que una sociedad inclusiva es posible, son pilares fundamentales para lograr escuelas donde todos los estudiantes se sientan acogidos y valorados (Valdés y Gómez-Hurtado 2019).

**¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?**

El aprendizaje de los estudiantes es el principal objetivo de toda institución educativa. La ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, según enmendada en el 2019 establece:

Para garantizar el desarrollo pleno e integral de nuestros estudiantes es esencial, además, elevar los estándares en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover la excelencia y reducir de manera significativa las brechas en el aprovechamiento académico. Para ello deben impulsarse acciones que garanticen un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, la responsabilidad y creatividad para la atención de las necesidades educativas de nuestros niños y jóvenes y dotar al personal con los recursos necesarios que puedan apoyar su gestión educativa.

(DEPR, p. 6 párr. 2).

Si el fin último de la educación es el aprendizaje de los estudiantes, es necesario que se implementen estrategias académicas que promuevan espacios de inclusión y de equidad desde los cuales todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Luego de analizar los hallazgos de esta investigación se puede concluir que las directoras implementaron estrategias académicas que resultaron en un mejor aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias académicas que utilizan las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica, fueron las siguientes:

Reforzar las áreas académicas en las cuales los estudiantes mostraron rezagos tuvo resultados positivos evidenciado en un mejor aprovechamiento académico. La configuración de grupos pequeños en los cuales los maestros y las maestras lograran individualizar también contribuyó a un mejor desempeño académico de los estudiantes. El logro de un mejor aprovechamiento académico no ocurre al azar, es necesario que los directores escolares realicen un análisis de las calificaciones y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Luego partiendo de esa información se deben establecer objetivos medibles y alcanzables. Finalmente desarrollar estrategias que propendan a un mejor desempeño académico del estudiantado. En el 2020 Rodríguez y colaboradores efectuaron un estudio de caso en comunidades vulnerables de alta marginalidad sobre la implementación de estrategias y prácticas originadas por los directores para crear una cultura inclusiva y el ofrecimiento de una educación de calidad. Entre los hallazgos de este estudio se encontró que: Los autores destacan que los directores escolares, en colaboración con la comunidad educativa, llevaron a cabo un análisis integral del rendimiento académico de los estudiantes. Este análisis conjunto permitió identificar las áreas que requerían atención y diseñar estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje y el logro de los estudiantes (Rodríguez et al., 2020).

Es imprescindible tener en cuenta en todo momento que el hecho de que los estudiantes asistan a las escuelas no significa que se estén garantizando oportunidades equitativas y una verdadera inclusión social. La asistencia a

clases debe ir acompañada de medidas que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de su lugar de procedencia, condición socioeconómica o cualquier otra característica personal o social, tengan las mismas posibilidades de éxito en el sistema educativo. Para que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes sean posibles, es fundamental crear condiciones adecuadas dentro de la escuela. Los directores escolares juegan un rol crucial en este proceso, siendo los responsables de diseñar e implementar estas condiciones que favorezcan el aprendizaje en todos los estudiantes (Martin et al., 2017).

**¿Cuáles son los retos que enfrentan los directores y las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar?**

La educación pública en Puerto Rico desde hace muchos años ha enfrentado grandes retos. De hecho, podríamos afirmar que desde la creación del Departamento de Instrucción Pública en el 1900 el sistema de enseñanza ha confrontado problemas, de manera particular en el acceso a la educación de los estudiantes que viven en sectores de desventaja socioeconómica (Quintero, 2021). Esto implica que el primer reto que afrontan los directores y las directoras escolares para lograr la inclusión en sus comunidades escolares es enfrentar a un sistema educativo que desde sus inicios no fue creado con el fin de combatir la pobreza ni la exclusión social.

Aunque existe una política pública dirigida a la disminución de la pobreza y a la creación de espacios de inclusión y equidad, estas políticas no se ven reflejadas en la realidad cotidiana de las escuelas del país. Los procesos

burocráticos del DEPR no promueven ni apoyan a los directores y a las directoras escolares en la creación de espacios de inclusión y de equidad, puesto que los líderes educativos están sumergidos en demasiadas funciones administrativas. Por otro lado, se ve con discrimen y marginalidad los sectores de la sociedad con desventaja socioeconómica. Cortina (2017), describe estos procesos de rechazo y discrimen a las personas provenientes de comunidades con entornos de pobreza como aporofobia. La aporofobia es el rechazo hacia las personas en situación de pobreza y la discriminación hacia individuos, razas y etnias que carecen de recursos y por tal razón son percibidos como incapaces de ofrecer algo de valor a la sociedad. El Departamento de Educación (2023): establece en su Visión que “La escuela puertorriqueña debe ser un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad justa y democrática, cultivando la ética, la solidaridad y la conciencia social” (Ley 85 de 2018, p. 6). De igual manera, esta ley expresa que: “El sistema de educación pública es la punta de lanza del desarrollo económico y social en Puerto Rico” (Ley 85 de 2018, p. 4). Para lograr que se convierta en realidad lo expresado en la ley de Reforma de Educación, el DEPR tiene que experimentar un cambio de mentalidad en el cual comience a ver a las personas que viven con desventajas socioeconómicas como miembros de la sociedad capaces de aportar.

Otro problema que se ha enfrentado en el Departamento de Educación es el señalamiento a la agencia por casos de fraude. Sobre este aspecto Colón Reyes, 2023 afirma que:

“El Departamento de Educación es considerado como una de las agencias más politizadas del gobierno y consistentemente se producen denuncias por casos de corrupción, fraude y la contratación de personas a llegadas los partidos en el poder” (Colon Reyes, 2023, p.364).

Estas situaciones acarrear consecuencias adversas para las escuelas, puesto que implica una mayor rendición de cuentas por los fondos federales y estatales que se le asignan. Por otro lado, cuando se otorgan empleos como paga a favores políticos, se está privando a los estudiantes del acceso a mejores condiciones educativas y a un servicio directo de calidad.

Del análisis de los hallazgos emerge evidencia de que las directoras escolares enfrentaron diversos retos a diario en sus comunidades escolares. De modo especial afrontan retos dirigidos a crear espacios de inclusión para el estudiantado. Los retos que enfrentaron las directoras escolares para lograr el uso ordinario de las prácticas encaminadas a crear un ambiente de inclusión en su comunidad escolar se discuten a continuación:

En ocasiones el desconocimiento sobre los sectores de desventaja económica por parte de funcionarios de alto mando del DEPR hace que se enfatice en los aspectos negativos que se reseñan en la prensa sobre estos sectores. Esto incide en las relaciones que las directoras pudieran establecer con las comunidades, puesto que se oponen a brindar un espacio para estrechar vínculos. El DEPR obstaculiza y le niega la oportunidad a las directoras escolares de participar de las actividades realizadas en las comunidades a las

cuales sirven. Esto evidencia el estigma que se ha creado hacia los residentes en los residenciales públicos y las barriadas.

El sistema burocrático del DEPR exige que se produzcan muchas evidencias sobre las ejecutorias realizadas por las directoras escolares. El DEPR les otorga un valor superior a los aspectos administrativos, mientras que los procesos didácticos y el desarrollo de la justicia social queda relegado. Redundando esto en una carga inmensa de trabajo administrativo en las directoras escolares. Otro reto que enfrentan las directoras escolares es la falta de personal. Las escuelas públicas reciben del DEPR apenas el personal suficiente para cubrir las funciones básicas y contempladas en la ley, lo que representa más trabajo para las directoras. La falta de recursos humanos en las escuelas del DEPR limita su capacidad para ofrecer una educación inclusiva. Sería posible implementar más estrategias y prácticas inclusivas en las escuelas del DEPR si contaran con más personal. La función principal del director y directora escolar es orquestar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, creando un ambiente propicio para el trabajo en equipo entre los estudiantes y los maestros y maestras. Las responsabilidades administrativas, burocráticas y legales son importantes, no obstante, no deben sustituir el objetivo fundamental de la gestión del director, que es el aprendizaje de todos los estudiantes (Herrera y Tobón, 2017).

El programa de Bellas Artes en las escuelas elementales es muy limitado y solo ofrece una materia por escuela. Esto evidencia que se han descuidado las bellas artes y el deporte en las escuelas públicas. La educación no debe

limitarse a lo académico, sino también debe incluir cursos que propendan a un desarrollo integral de los estudiantes. Es crucial reintroducir cursos de artes visuales, teatro, música y danza en las escuelas elementales para promover el desarrollo creativo y físico de los estudiantes. Por lo cual, es necesario que el líder educativo fomente el trabajo en equipo lograr que ocurran los procesos formativos que propendan a un desarrollo holístico del estudiantado (Herrera y Tobón, 2017).

La falta de compromiso de algunos padres con la educación de sus hijos es un obstáculo para su buen desempeño académico. Es fundamental que los padres asuman un rol activo en la educación de sus hijos, ya que esto se traduciría en mejores resultados académicos. Además de la falta de compromiso que muestran, algunos padres no asisten a los talleres que se ofrecen en las escuelas, para brindarles herramientas con las cuales estos puedan ayudar a sus hijos en su desarrollo académico. La ausencia de los padres en las actividades escolares limita el apoyo que sus hijos podrían recibir en su proceso de aprendizaje. Es imprescindible que los padres se involucren en los estudios de sus hijos. Los padres son fundamentales en la construcción y el logro de las metas académicas de los estudiantes (Castillo et., al 2017).

**¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares?**

El logro más importante que puede obtener sistema público de enseñanza es brindar a los estudiantes las herramientas adecuadas para que tengan éxito académico y de esta manera puedan obtener un empleo. La ley de Reforma Educativa establece que:

Es deber del Departamento y sus diversos componentes, proveer las herramientas necesarias para dotar a los estudiantes con los conocimientos, disciplinas y experiencias educativas que les motiven a culminar sus estudios secundarios encaminados a continuar estudios postsecundarios y que les permitan insertarse productivamente en la fuerza laboral. Esta motivación se fortalece creando comunidades educativas que promulguen el aprendizaje de forma innovadora, atendiendo la necesidad de que el individuo que egrese del sistema pueda prospectivamente insertarse en la fuerza laboral y ser productivo (Ley 85, p. 2 párr. 2).

Luego de analizar los hallazgos, es satisfactorio constatar que las directoras mediante la creación de espacios de inclusión han atestiguado la inserción en la fuerza laboral de algunos de sus estudiantes. Los logros más importantes que han obtenido las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares lo son:

Uno de los logros de las directoras está vinculado con el desempeño académico de los estudiantes. Los estudiantes mostraron un mejor desempeño académico en términos generales. Los estudiantes por lo usual mantenían sus calificaciones como promedio, sin embargo, a través del refuerzo académico y

del refuerzo en materias específicas lograron obtener mejores calificaciones. De igual modo, las directoras pudieron constatar un gran progreso de los estudiantes en la lectura. Las directoras implementaron estrategias dirigidas a fortalecer la lectura y la comprensión lectora, puesto que lo consideran fundamental para todas las materias. Así mismo, los estudiantes lograron una mejor ejecución en las pruebas estandarizadas META-PR y CRECE.

Rodríguez y colaboradores, (2020) concluyeron en su estudio que al instaurar estrategias de inclusión y a través del marco de la visión corresponsable, los directores fomentaron la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar para analizar el rendimiento académico de los estudiantes y diseñar estrategias conjuntas que lo aumentarían. Se deben tener expectativas altas sobre la ejecución de los estudiantes, el trabajo de los maestros y de todos los componentes del plantel escolar (Rodríguez et al., 2020). Las directoras frecuentemente se reunieron con el equipo interdisciplinario, con el fin de analizar el desempeño académico de los estudiantes y proveerles las herramientas necesarias para su mejoría. Obtuvieron este logro al mostrar un liderazgo pedagógico compartido con el fin de que los estudiantes tuvieran un mejor aprovechamiento académico como lo sugieren Castillo, et al., (2017).

La implementación de estrategias de inclusión por parte de las directoras escolares estimuló a un aumento en la asistencia diaria a clases por parte de los estudiantes. De igual manera, los estudiantes llegaron puntuales y las tardanzas disminuyeron. Otro elemento en el cual influyeron estas prácticas de inclusión lo

fue en la conducta de los estudiantes. La conducta de los estudiantes mejoró significativamente y aquellos estudiantes que en un momento se mostraron agresivos desarrollaron destrezas de comunicación asertiva. Así mismo, los estudiantes mostraron respeto hacia los espacios comunes de la escuela y la propiedad en esta.

Los estudiantes activos en la escuela muestran una autoestima que se ha fortalecido y demuestran más seguridad en ellos mismos. De igual manera, el estado emocional de estos estudiantes se ha tornado más positivo y vislumbran con esperanza e ilusión su futuro. Las directoras los describen como felices y muy entusiasmados. Muchos de los estudiantes egresados han sido admitidos en diferentes escuelas especializadas y posteriormente en diversas universidades de Puerto Rico. Para estos estudiantes su escuela elemental contribuyó a sus logros presentes y regresan a la escuela a agradecer a los maestros y a compartir sus logros personales, artísticos y académicos.

Otro de los logros más destacados que han obtenido las directoras es que los maestros y las maestras se han involucrado, han aportado y se han comprometido con el éxito de la implementación de las estrategias de inclusión. Los maestros se muestran muy motivados y cumplen con sus deberes y aportan más allá de lo que les corresponde. Varios maestros y maestras han proseguido estudios universitarios logrando culminar estudios a nivel graduados en sus respectivas áreas académicas. Con respecto a los padres, un logro sobresaliente fue que con la ayuda de las directoras estos obtuvieran y

conservaron empleos con los cuales han logrado satisfacer las necesidades de sus hijos.

**¿Cuáles son las recomendaciones de los directores y las directoras escolares para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público?**

Las directoras de las escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación ofrecieron recomendaciones para replicar las prácticas identificadas como efectivas en otras comunidades escolares con el propósito de institucionalizarlas y extenderlas al sistema educativo público. Luego del análisis de los hallazgos, se presenta una síntesis de las recomendaciones que ofrecieron las directoras.

La primera recomendación es conocer la facultad y reconocerlos como colaboradores. Detectar cuáles son sus talentos y de qué manera esos talentos contribuyen en la creación de espacios de inclusión y de equidad en la comunidad escolar. Esto redundará en un beneficio directo a los estudiantes. Así mismo, crear las condiciones necesarias para que los maestros desarrollen su liderazgo.

Además de conocer a la facultad es imprescindible conocer las comunidades contiguas a la escuela. Estar abiertos al intercambio de ideas y de colaboraciones que puedan surgir entre la escuela y todos los vecinos, comercios, oficinas, agencias y demás elementos de la comunidad.

Otra recomendación que ofrecieron las directoras está vinculada con los padres, madres y los encargados de los estudiantes. Los guardianes deben ser

educados sobre cuáles son sus responsabilidades y sus deberes con la escuela.

De igual manera los padres deben ser adiestrados en diversos temas sobre el desarrollo de los estudiantes. El DEPR más allá de ofrecer una serie de talleres dirigidos a los padres debe crear una normativa que exija a los padres la asistencia a dichos talleres.

De igual manera, recomendaron que aquellos padres que reciben alguna ayuda del gobierno como lo puede ser el Programa de Asistencia Nutricional (PAN) o que residan en residenciales públicos ofrezcan servicios de labor voluntaria en las escuelas.

Instaurar alianzas resultó ser una de las iniciativas más importantes para promover la inclusión y la equidad en las escuelas. Por lo cual las directoras escolares recomiendan enfáticamente establecer alianzas con todas las agencias que sea posible.

Por último, las directoras recomendaron la divulgación de los logros y los acontecimientos positivos que tienen lugar en las barriadas y en los residenciales públicos de Puerto Rico. De esta manera la sociedad podrá mirar estos sectores de desventaja socioeconómica sin prejuicios.

### **Conclusiones**

Aproximadamente 700 millones de personas en el mundo viven en pobreza extrema y sobreviven con \$2.15 dólares estadounidenses (Banco Mundial, 2023). De igual manera, se observa como las sociedades del mundo se tornan

más polarizadas, donde los pobres son mucho más pobres y los ricos aumentan sus riquezas. Sobre la desigualdad el Banco Mundial declaró:

La desigualdad sigue siendo inaceptablemente alta en todo el mundo. El año 2020 fue un punto de inflexión, cuando la desigualdad mundial aumentó por primera vez en décadas, ya que las personas más pobres soportaron los costos más altos de la pandemia. Las pérdidas de ingresos de los más pobres del mundo fueron el doble que las de los más ricos. Los más pobres también sufrieron grandes retrocesos en materia de salud y educación que, si no se abordan con medidas de política, tendrán consecuencias duraderas en sus perspectivas de ingresos en el futuro.

Puerto Rico no es la excepción en temas de pobreza, desigualdad e inequidad. Según Lugo (2021), en el 2017, Puerto Rico ocupó el tercer lugar en la lista de países más desiguales del mundo. La desigualdad económica que impera en el país se manifiesta en una alarmante segregación en el acceso a recursos y servicios fundamentales. Esta realidad, que condena a muchos a un ciclo interminable de pobreza hereditaria, limita drásticamente las oportunidades de progreso social y tiene consecuencias devastadoras en la salud física y mental de la población (Lugo, 2021).

En las sociedades de todo el mundo, la pobreza, la desigualdad y la inequidad, tanto en el ámbito social como económico, se levantan como males profundamente arraigados que amenazan el bienestar y la cohesión social. Esta realidad, que lamentablemente afecta a la mayoría de las naciones, exige una

atención urgente y medidas contundentes para erradicarla. La disminución de la pobreza exige un esfuerzo conjunto por parte de los gobiernos para garantizar la inclusión y la equidad de todos los ciudadanos. La educación, en este sentido, se presenta como un pilar fundamental para romper el ciclo de pobreza hereditaria y construir un futuro más prometedor para todas las personas.

En el caso de Puerto Rico el Estado cuenta con los recursos necesarios para llegar directamente a más de 247,000 familias puertorriqueñas a través de la escuela. El DEPR cuenta con un presupuesto sólido para crear las condiciones idóneas para lograr la disminución de la pobreza y la creación de espacios de inclusión y de equidad. Con una planificación adecuada, el DEPR podría lograr resultados muy positivos en áreas como el rendimiento académico de los estudiantes, la reducción de la deserción escolar y la prevención del ingreso de nuestros jóvenes al mundo de las drogas o la prostitución, así como abordar muchas otras problemáticas sociales derivadas de la exclusión, la desigualdad y la pobreza en nuestro País.

Según la ONU (2015), uno de los derechos fundamentales de la infancia que puede romper el ciclo de la pobreza es una educación gratuita, de calidad y equitativa. Para garantizar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación, es crucial proporcionar igualdad de oportunidades, herramientas y condiciones a todos los niños, independientemente del sector al que pertenezcan en la sociedad. Es importante reconocer que la desigualdad no es simplemente una cuestión de suerte, sino el resultado de la falta de empatía de los más

privilegiados social y económicamente hacia los menos afortunados (De Hoyos, 2018). La falta de atención por parte del Estado hacia el tema de la pobreza ha contribuido a la desigualdad que prevalece en nuestro país. La desigualdad y la inequidad representan los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo; los niños con mayores carencias económicas y culturales tienden a experimentar un rezago académico más significativo y tienen una mayor probabilidad de abandonar la escuela (Martínez, 2018).

Según Valdés y Gómez-Hurtado (2019), la escuela se presenta como una alternativa viable para edificar una sociedad más justa y equitativa. Desde el ámbito educativo deben nacer las iniciativas que transformen la sociedad en un espacio donde todos sean bienvenidos y tengan las mismas oportunidades. La figura del director escolar, en este escenario, asume un rol protagónico para liderar cambios trascendentales y permanentes que conduzcan a la inclusión y equidad social.

## **Guía de prácticas de inclusión efectivas**

La exclusión se manifiesta de diversas maneras, especialmente en el ámbito educativo donde se suele abordar desde la perspectiva de la diversidad intelectual o funcional. Esto ocurre cuando los estudiantes con alguna forma de diversidad no reciben una educación adaptada que pueda potenciar sus habilidades y capacidades. Esta falta de atención educativa también puede llevar a una exclusión social para los estudiantes con diversidad intelectual o funcional. Aquellos que no reciben una educación adaptada adecuada pueden enfrentar dificultades para encontrar un empleo que se ajuste a sus capacidades, lo que los deja en una situación de desventaja social y económica. A menudo, se asocia la educación inclusiva con la educación especial, pero la inclusión va más allá al abrir espacio para todas las formas de diversidad que puedan presentar los estudiantes (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

La exclusión social y las dificultades económicas que se encuentran en las zonas de pobreza de nuestra sociedad suponen desafíos para el rendimiento educativo de los niños, jóvenes y adultos. Además, estas circunstancias limitan el desarrollo completo de sus habilidades (Red por los Derechos de la Niñez y la Juventud, 2019). Los efectos de la exclusión y las dificultades económicas influyen en cómo se percibe la realidad y en la capacidad de lograr metas, sobre todo para los niños y jóvenes que residen en comunidades marginadas y empobrecidas. Acceder a la educación se posiciona como uno de los derechos esenciales de la infancia que puede interrumpir el ciclo de la pobreza.

El sistema público de educación en Puerto Rico constituye una plataforma ideal para impulsar iniciativas destinadas a reducir la pobreza y promover la inclusión y la equidad en escuelas con entornos de pobreza. Sin embargo, la falta de un modelo estructurado de prácticas inclusivas, liderado por directores escolares, representa un gran desafío para implementar estrategias que fomenten la inclusión y la equidad en las escuelas. Esta investigación identificó las prácticas y estrategias efectivas de inclusión y equidad implementadas por directoras escolares en las escuelas objeto del estudio, las cuales generaron cambios positivos tanto en las comunidades escolares como en la sociedad.

Otro aspecto que resulta ser fundamental para la creación de espacios de inclusión y de equidad desde las escuelas lo es el perfil de los directores y directoras escolares. Estos deben contar con un perfil acorde a la justicia social y exhibir competencias adecuadas para el desempeño de sus labores de manera honesta y entusiasta, demostrando un compromiso tanto con su trabajo como con las implicaciones del mismo. Además de las habilidades profesionales necesarias, se requiere que los directores y directoras escolares posean cualidades personales cónsonas con la justicia social, confianza en sí mismo, proximidad con los estudiantes y docentes, humildad sin considerarse superior a los demás, promoción de la igualdad, ejercicio de un liderazgo compartido, capacidad de escucha, habilidades negociadoras, entre otras (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

Para la implementación de las prácticas de inclusión que resultaron ser efectivas tanto en los planteles en los cuales se llevó a cabo la investigación como en las recomendadas en la revisión de literatura se sugiere lo siguiente: Es imprescindible que los líderes educativos se adiestren en temas sobre la justicia social, como lo recomienda Tintoré, (2018). Esto ampliara su perspectiva sobre el alcance de sus ejecutorias; De igual modo, en las escuelas se debe integrar la Carta Circular núm. 032-2021-2022 del 10 de marzo de 2022, que establece política pública sobre la integración transversal del tema: «la equidad y el respeto entre todos los seres humanos» en el currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico como un medio para prevenir la violencia y fomentar el desarrollo de una sociedad sensible, inclusiva e igualitaria para el logro del bienestar colectivo (DEPR, 2022); Un aspecto crucial para cambiar la perspectiva de la sociedad sobre los lugares de desventaja socioeconómica lo es divulgar los aspectos positivos de la comunidad aledaña a la escuela; cada escuela es única y presenta características propias por lo cual no existe una manera única de implementar las prácticas de inclusión. Cada escuela debe analizar sus particularidades y crear un plan adecuado para implementar las prácticas de inclusión de manera paulatina; Todo proyecto educativo importante requiere ser evaluado, por lo que recomiendo que al cabo de un año escolar de haberse efectuado las prácticas de inclusión se evalúen las estrategias implementadas y documentar los logros obtenidos mediante el establecimiento de las practicas inclusivas efectivas.

## Implementación de la guía de prácticas de inclusión efectivas

A continuación, se presenta un modelo para la implementación de la guía de prácticas inclusivas efectivas, que surgió de la investigación en dos planteles elementales, de una región educativa del norte de Puerto Rico.

Figura 2

*Implementación de la guía de prácticas de inclusión efectivas*



***Tomar en consideración a todos los miembros de la comunidad escolar***

Fomentar prácticas efectivas de inclusión y equidad implica el establecimiento de espacios que abarquen a estudiantes, maestros, padres, empleados y la comunidad escolar. Con el objetivo de que cada individuo se sienta valorado y respetado. Esto no solo implica crear un ambiente inclusivo dentro de la escuela, sino también promover y difundir iniciativas provenientes de otras agencias que contribuyan a la igualdad de oportunidades y al acceso equitativo a recursos para todos los miembros de la comunidad educativa. Esto repercute en que cada persona pueda alcanzar su máximo potencial sin importar sus diferencias.

***Transmitir la importancia de crear una cultura de inclusión***

Para promover prácticas efectivas de inclusión y equidad en el entorno escolar, es crucial facilitar oportunidades continuas para el intercambio de ideas y la revisión de logros alcanzados mediante la aplicación de estrategias inclusivas. Esto implica no solo abrir espacios para discutir los objetivos establecidos, sino también para reflexionar sobre los éxitos obtenidos y los desafíos enfrentados en el camino. Además, es fundamental mantener un diálogo constante con todos los empleados, proporcionándoles información relevante sobre las políticas de inclusión respaldadas por el DEPR y las medidas adoptadas para su implementación. Al fomentar la discusión sobre estas políticas, se fortalece el compromiso de toda la comunidad escolar con la promoción de un ambiente inclusivo y equitativo.

***Respetar la procedencia de todos***

La creación de espacios de inclusión y equidad en la escuela requiere proporcionar a los estudiantes un entorno donde se sientan valorados, aceptados y parte importante de la comunidad escolar. Esto conlleva crear un sentido de pertenencia, así como facilitar experiencias enriquecedoras que promuevan la motivación para alcanzar sus metas. Una forma de lograrlo es gestionando la visita a la escuela de figuras destacadas, como profesionales exitosos, líderes comunitarios o personas reconocidas en diversos campos, quienes pueden compartir sus historias de éxito y servir como modelos a seguir para los estudiantes. Al exponer a los estudiantes a modelos positivos y ofrecerles oportunidades para aprender de experiencias diversas, se fomenta un ambiente inclusivo y equitativo que apoya el crecimiento personal y académico de todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes o circunstancias.

***Escuchar a todos***

Para la instauración de prácticas de inclusión y equidad efectivas en el entorno en la escuela, es fundamental fomentar la participación activa y la contribución de todos los componentes de la comunidad escolar. Para esto se debe crear un ambiente donde se valoren y se integren las ideas de todos. Además, se le deben asignar a los empleados y a la facultad tareas y responsabilidades de acuerdo a las habilidades y fortalezas que poseen. La sinergia que surge de todas las habilidades y experiencias de los miembros del plantel crea una riqueza única y pertinente a cada escuela.

***Crear alianzas***

Los entornos inclusivos requieren la creación de alianzas sólidas y colaborativas entre diferentes agencias como lo son: instituciones educativas, agencias privadas, agencias gubernamentales y organizaciones sin fines de lucro. Estas alianzas no solo fortalecen los recursos y capacidades disponibles para abordar la necesidad de disminuir la pobreza y crear espacios de inclusión y de equidad, sino que también promueven una distribución equitativa de oportunidades y recursos en la comunidad. Al trabajar juntos hacia objetivos comunes, se pueden diseñar y ejecutar programas y políticas más efectivas que aseguren la participación y el bienestar de todos los estudiantes y sus familias.

***Estrechar lazos con la comunidad***

Es esencial establecer colaboraciones significativas que involucren y beneficien a toda la comunidad aledaña a la escuela. Esto implica trabajar en estrecha colaboración con diversas organizaciones, líderes comunitarios y grupos sociales para identificar y abordar las necesidades y desafíos del entorno, para de este modo beneficiar a los estudiantes. Además, es necesario participar activamente en eventos y actividades organizadas por la comunidad para demostrar un compromiso genuino con esta. Al involucrarse la escuela con la comunidad, se fomenta un sentido de pertenencia y solidaridad entre estos y se crea un ambiente más inclusivo y equitativo donde todas las voces son escuchadas y valoradas, en pro de los estudiantes.

***Involucrar a los padres***

La implementación de prácticas efectivas de inclusión y equidad en el ámbito escolar conlleva crear un ambiente acogedor donde los padres se sientan valorados y bienvenidos en la escuela. Es necesario ofrecer apoyo para facilitar la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos, incluyendo la ayuda para cumplimentar documentos relacionados con el DEPR. Además, colaborar con ellos en la búsqueda de empleos, esto contribuye a fortalecer los lazos y a mejorar las oportunidades de desarrollo económico para todas las familias.

***Exhibir un alto compromiso con la comunidad escolar***

Demostrar un compromiso sólido al llegar a la escuela antes del inicio de la jornada, permanecer después del horario establecido y estar disponible incluso en días feriados, refleja una dedicación excepcional del líder educativo. Esto contribuye significativamente al bienestar de los estudiantes y al funcionamiento general de la escuela. Esta actitud no solo demuestra un alto nivel de compromiso con la educación y el desarrollo de los estudiantes, sino que también fortalece la confianza y el sentido de comunidad dentro del entorno escolar. Al estar presentes y disponibles más allá de lo esperado, los educadores y el personal escolar muestran un compromiso inquebrantable con el éxito y el bienestar de cada estudiante, fomentando así un ambiente de inclusión, equidad y apoyo mutuo.

***Establecer relaciones interpersonales saludables***

Mantener una comunicación clara y asertiva, junto con un trato respetuoso y profesional hacia todos los miembros de la comunidad escolar es fundamental para crear un ambiente de trabajo positivo y constructivo. Estas prácticas no solo fomentan relaciones laborales saludables, sino que también sientan las bases para una implementación exitosa de prácticas de inclusión y equidad. Al establecer un ambiente donde se valoren las opiniones y se respeten las diferencias, se crea un espacio propicio para que todos los empleados se sientan incluidos y motivados a contribuir con sus ideas y habilidades únicas. Esta cultura de respeto y apertura facilita la colaboración efectiva y el trabajo en equipo, lo que a su vez promueve el éxito de las iniciativas de inclusión y equidad en la comunidad escolar.

***Conocer***

Para implementar prácticas efectivas de inclusión y equidad, es crucial comenzar por comprender tanto la comunidad circundante como los recursos y desafíos que contiene. Se debe conocer de cerca las necesidades y diversidades presentes en la comunidad aledaña, lo que permite diseñar estrategias inclusivas que aborden sus particularidades. Además, es fundamental familiarizarse con el personal docente y sus habilidades individuales, reconociendo las contribuciones únicas que cada maestro puede ofrecer al proceso educativo. De igual manera, el líder educativo debe conocer la normativa del DEPR, al conocer la normativa del DEPR sobre inclusión se

asegura el cumplimiento de los estándares establecidos y se proporciona una base sólida para el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en la escuela.

### ***Fomentar el amor a la patria***

Para lograr la implementación de prácticas efectivas de inclusión y equidad es importante que los estudiantes conozcan sobre sus raíces. Para esto se deben celebrar eventos como la semana de la puertorriqueñidad, que promueven el orgullo y la valoración de la identidad cultural de Puerto Rico. Además, crear actividades diseñadas para conocer las diversas nacionalidades representadas entre los estudiantes contribuye a reconocer y celebrar la diversidad cultural presente en el plantel escolar.

Cantar los himnos durante asambleas y actividades extracurriculares no solo fortalece el sentido de identidad nacional, sino que también muestra respeto y reconocimiento por las diferentes culturas y orígenes étnicos dentro de la comunidad escolar. Estas prácticas no solo promueven el amor a la patria, sino que también fomentan el entendimiento intercultural y la apreciación mutua entre todos los miembros de la comunidad educativa.

### ***Desarrollar sentido de pertenencia***

Es fundamental fomentar el orgullo por el entorno de los estudiantes. Una forma de lograrlo es destacar figuras prominentes que provienen del mismo entorno de los estudiantes, mostrando ejemplos inspiradores de éxito y logros dentro de su comunidad. Al estudiar el legado y los logros de estas figuras destacadas, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de identificarse con

modelos a seguir que comparten sus antecedentes y sus experiencias. Esto fortalece su sentido de pertenencia y valoración de su entorno. Además, se promueve la inclusión al reconocer la diversidad y las contribuciones de la comunidad circundante. Por otro lado, se fomenta la equidad al proporcionar a todos los estudiantes la oportunidad de sentirse representados y empoderados dentro de su entorno educativo.

### ***Promover la apreciación del arte***

Brindar a los estudiantes la oportunidad de explorar y apreciar las artes promueve la inclusión y la equidad, al exponerlos a experiencias que de otro modo no pueden tener. Llevar a los estudiantes a obras de teatro y traer exponentes artísticos a la escuela son estrategias que permiten expandir sus experiencias culturales. De este modo se logra promover el acceso equitativo a experiencias artísticas enriquecedoras. Estas actividades no solo fomentan la inclusión al ofrecer a todos los estudiantes la oportunidad de participar en eventos culturales, sino que también promueven la equidad al garantizar que todos tengan acceso a experiencias artísticas de calidad, independientemente de su origen socioeconómico o cultural. Al proporcionar estas oportunidades, se fortalece el sentido de comunidad y se enriquece el aprendizaje, contribuyendo así a un ambiente escolar más inclusivo y equitativo para todos.

### ***Fortalecer los talentos de los estudiantes***

Proveer clases que aborden diferentes áreas del desarrollo de los estudiantes es importante para lograr un aprendizaje integral. Esto incluye no

solo las materias académicas básicas, sino también clases de Bellas Artes, tecnología y educación física. Integrar estas materias en el horario regular o en horarios extendidos asegura que todos los estudiantes tengan acceso a una educación holística que promueva su desarrollo físico, mental y creativo, así como el desarrollo de sus talentos. Con esto se reconocen y se valoran las diversas habilidades e intereses de los estudiantes, y se promueve la equidad al garantizar que todos tengan acceso a una educación de calidad que los prepare para el éxito en todas las áreas de sus vidas.

### ***Reforzar materias***

Para que los estudiantes tengan un desempeño académico adecuado es esencial ofrecer servicios de tutoría en materias básicas y reforzar habilidades de lectura para todos los estudiantes. Configurar grupos pequeños y proporcionar atención individualizada son estrategias clave para garantizar que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico. Al ofrecer tutorías y refuerzo de destrezas en un grupo reducido de estudiantes, se crea un espacio donde los estudiantes pueden recibir atención personalizada y adaptada a sus necesidades individuales. Esto no solo promueve la inclusión al asegurar que todos los estudiantes tengan acceso al apoyo necesario, sino que también fomenta la equidad al brindar oportunidades objetivas de aprendizaje y éxito para todos.

***Reconocer el esfuerzo de los estudiantes***

Es importante reconocer y celebrar el éxito académico y la buena conducta de los estudiantes. Organizar actividades de reconocimiento específicas para aquellos estudiantes con un promedio alto y con un comportamiento apropiado les brinda un sentido de logro y valoración, así como también fomenta un ambiente escolar inclusivo donde todos los estudiantes se sientan apreciados y motivados a alcanzar su máximo potencial. Al destacar los logros de estos estudiantes, se envía un mensaje claro de que el esfuerzo y la excelencia son valorados y recompensados.

***Reforzar los valores***

En la escuela, se deben integrar los valores de manera informal en las clases. Esto con el propósito de ofrecer oportunidades para reflexionar sobre la importancia de guiarse por valores morales aceptados socialmente. El desaparecido proyecto "Tus valores cuentan" resultó ser efectivo. Este proyecto diseñó unos módulos del proyecto para el desarrollo de los valores. Estos módulos son un marco de referencia estructurado para abordar temas éticos y morales. Se recomienda el uso de estos módulos con el fin de fomentar los valores y comportamientos positivos, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de crecer y prosperar en un entorno de igualdad y respeto.

## Limitaciones

Esta investigación se realizó en dos escuelas de una región educativa del norte de Puerto Rico. Estas fueron las dos primeras escuelas que mostraron interés y disponibilidad para participar del estudio. La figura del director o directora escolar es una que cumple con muchos deberes y responsabilidades inherentes a su cargo. Dadas estas circunstancias en lugar de tres entrevistas tal como lo recomienda Seidman, 2019 solo se llevaron a cabo dos entrevistas. Otro reto vinculado a las entrevistas de las directoras escolares lo fueron el cambio de fechas y horas estipuladas. De igual manera las interrupciones propias de la oficina de cualquier director o directora escolar provocaron que la dilación de las entrevistas y la pérdida de concentración e inspiración.

El número de participantes esperado en los grupos focales fue entre seis y ocho. En la escuela Celestina Cordero Molina luego de haber obtenido la confirmación de seis maestros y maestras, llegado el momento del grupo focal se presentaron solo cuatro. Aun así, se obtuvo una gran cantidad de información a través de las entrevistas del grupo focal.

Para el análisis de documentos se solicitó a las directoras una serie de documentos. La mayoría de estos documentos fueron planes extensos, lo que dificultó la reproducción de los mismos. En una de las escuelas la directora nos citó para una semana posterior a la segunda entrevista, esto para contar con el tiempo suficiente para reproducirlos. La otra escuela nos permitió reproducirlos

externamente, con el compromiso de devolverlos al día siguiente, con lo cual se cumplió.

### **Recomendaciones**

A través de los hallazgos de esta investigación se comprobó que el Estado mediante la labor de los líderes en las escuelas puede crear espacios de inclusión y de equidad que repercutan en la sociedad. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones para el Departamento de Educación, para los directores y directoras escolares de las escuelas públicas de Puerto Rico, para los diversos sistemas universitarios que ofrecen grados en Liderazgo de Organizaciones Educativas o Administración y Supervisión Escolar y para la realización de futuras investigaciones.

#### **Recomendaciones al Departamento de Educación**

El Departamento de Educación de Puerto Rico cuenta la estructura necesaria para lograr disminuir la pobreza mediante la creación de espacios de inclusión en todas las escuelas con entornos de pobreza. A tales efectos, recomiendo:

1. Realizar un estudio de caso de todas las escuelas que están ubicadas en entornos de pobreza o que brinden servicios a estudiantes bajo los umbrales de pobreza de acuerdo con el estudio socioeconómico. Esto con el propósito de entender las particularidades de cada escuela.

2. A raíz de los hallazgos del estudio de caso elaborar un plan específico por escuela en el cual se atiendan todas las necesidades educativas y emocionales

de los estudiantes, sus familias, los maestros, las maestras, los directores y las directoras escolares.

3. Crear acuerdos colaborativos con las diferentes agencias gubernamentales, de modo que cuando la escuela requiera un servicio de cualquiera de estas agencias el mismo se dé un tiempo razonable. En otras palabras, que se elimine la burocracia y sea más ágil la obtención de servicios para las escuelas.

4. Crear alianzas con la Universidad de Puerto Rico (UPR) con el fin de que se ofrezcan adiestramientos a la facultad y cursos a los estudiantes. En relación con la facultad, el DEPR debe establecer acuerdos colaborativos con la UPR para que diseñen y ofrezcan adiestramientos a maestros (as) y directores (as) escolares sobre la implementación de prácticas inclusivas. Relacionado con los estudiantes, se deben crear cursos dirigidos a desarrollar las destrezas y talentos de los estudiantes que no estén matriculados en escuelas especializadas. Estos adiestramientos y cursos se deben diseñar tomando en consideración las particularidades de cada escuela en las cuales se desarrollen las alianzas.

5. Crear espacios en los cuales los directores y las directoras escolares puedan tener la oportunidad de ventilar sus frustraciones con total libertad y sin temor a repercusiones negativas.

6. Crear cursos nocturnos de oficios para los padres, madres y encargados de los estudiantes.

## **Recomendaciones a los directores y las directoras escolares**

El director y la directora escolar son los propulsores de los cambios importantes y duraderos para lograr la inclusión y la equidad en escuelas con entornos de pobreza. Son el eje central en la construcción de la justicia social.

Mis recomendaciones:

1. Conocer la comunidad en la cual está enclavada la escuela. Más que conocerla, hacerse amigos de la comunidad, que todos los sectores de la comunidad reconozcan el aporte de la escuela hacia la comunidad y hacia los estudiantes.
2. Realizar actividades sociales y culturales en las cuales se invite a la comunidad.
3. Desarrollar y ofrecer talleres a todos los miembros del plantel escolar sobre las prácticas y estrategias de inclusión.
4. Ofrecer los medios adecuados para que los maestros y las maestras expresen sus sentir, dudas, temores y frustraciones en un ambiente seguro.
5. Separar tiempo para su autocuidado. Reconocer cuando la carga es muy pesada y buscar ayuda oportunamente.

## **Recomendaciones a las universidades**

En Puerto Rico existen varias universidades tanto públicas como privadas que ofrecen cursos dirigidos a desarrollar profesionales en el campo del liderazgo de Organizaciones Educativas o Administración y Supervisión Escolar.

Las recomendaciones a las universidades son:

1. Revisar sus ofrecimientos y atemperarlos a la realidad actual. El Puerto Rico de hace diez años no es el mismo que el Puerto Rico de hoy. De igual manera, las necesidades de los estudiantes y los estilos de liderazgo no son los mismos.

2. Ofrecer cursos que provean experiencia de campo en escuelas con entornos de pobreza. Todos estamos de acuerdo en que la creación de espacios de inclusión redunda en beneficios para toda la sociedad. Sin embargo, palpar lo que se vive en estas comunidades crea una perspectiva mayor y real sobre la importancia de la creación de espacios de inclusión.

3. Crear programas de mentoría entre estudiantes. Acompañar y proveer a los estudiantes graduados las herramientas adecuadas para lograr las metas académicas.

4. Diseñar y ofrecer adiestramientos a maestros (as) y directores (as) escolares sobre la implementación de prácticas inclusivas.

5. Crear diversos cursos para el desarrollo y fortalecimiento de las destrezas y los talentos de los estudiantes que no estén matriculados en escuelas especializadas. Es de suma importancia que estos adiestramientos y cursos se creen e implementen de acuerdo a las necesidades específicas de cada escuela en la cual serán impartidos.

## **Recomendaciones para futuras investigaciones**

Esta investigación estuvo enmarcada en la figura del director escolar en escuelas del nivel elemental. Recomiendo que se realicen investigaciones en las cuales se estudie:

1. La creación de espacios de inclusión como parte de las ejecutorias de los maestros y las maestras.
2. La creación de espacios de inclusión en el nivel superior y cuáles son las estrategias de inclusión dirigidas a estudiantes próximos a graduarse y egresar del sistema educativo.
3. La creación de espacios de inclusión en escuelas con entornos de pobreza del interior de la isla.
4. Hacer un estudio longitudinal con estudiantes que estudiaron su escuela elemental en escuelas inclusivas.

## **Reflexiones finales**

Los directores y las directoras escolares cumplen múltiples responsabilidades y deberes y en ocasiones enfrentan solos un sistema y una sociedad que no valoran su labor. Si bien es cierto lo antes expuesto, también es cierto que los directores y las directoras escolares gozamos grandes privilegios. Tenemos el gran privilegio de tocar vidas que recién se abren como capullos frágiles, tiernos y delicados. Tenemos el privilegio de crear una sociedad más justa en la cual existan las mismas oportunidades para todos, desde nuestras escuelas.

Los que provienen de un entorno de pobreza, los que residen en alguna barriada o los que nos desarrollamos en un residencial público somos vistos con desconfianza, con cautela. La sociedad y en ella sus ciudadanos ignoran los inmensos valores que se transmiten en estos sectores de desventaja socioeconómica. Por lo cual, es imperativo hacerles justicia, es imperativo equiparlos con lo que necesitan para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

A ustedes directores, directoras escolares, maestros y maestras mi respeto y profunda admiración por su encomiable labor. No permitan que el sistema los absorba. A ustedes los de la barriada, los del caserío mi solidaridad, mi respeto por que se han creado un espacio que la sociedad les ha negado. En lo que respecta a esta investigadora, vive orgullosa y agradecida de todo lo que se le brindó en aquel apartamento del 53, en el Residencial Luis Llorens Torres. Vive eternamente agradecida por los valores que le modelaron sus abuelos, tiene una deuda de gratitud por las contundentes verdades que le transmitieron sus tíos, en un hogar disfuncional que a ella le funcionó muy bien. Nunca fueron pobres, pobres son aquellos que no tienen nada en la cabeza ni en el corazón, a ellos les sobraba inteligencia, capacidad, voluntad, solidaridad y amor.

## REFERENCIAS

- Alemán, J. (2020). Puerto Rico: El colapso de un país. Una reflexión sobre el debacle de la industria azucarera, las petroquímicas y la Sección 936. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 21(2), 237-246.  
<https://doi.org/10.15517/dre.v21i2.39693>
- Alverio Ramos, Z. (2017). *La gran ausente: La maestra Celestina Cordero Molina*. Editorial DEP.
- Banco Mundial. (2023). *Pobreza: Panorama general*.  
<https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Bayón, M. C. (2016). Desmontando mitos, discursos y fronteras morales. Reflexiones y aportes desde la sociología de la pobreza. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(3), 111-123.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A505554683/AONE?u=uprpiedras&sid=AO NE&xid=e90407ca>
- Bernal, G., Morales-Cruz, J., & Sánchez-Cardona, I. (2018). ¿Quo vadis Puerto Rico? [Editorial]. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(1), 6-14.  
<https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/446/341>
- Bohoslavsky, J. P. (2017, 9 de enero). *Crisis de deuda de Puerto Rico: Experto de la ONU advierte que los derechos humanos no pueden ser marginados*. Centro de prensa ONU.  
<https://www.ohchr.org/es/statements/2016/12/puerto-ricos-debt-crisis-un-expert-warns-human-rights-cannot-be-side-lined-juan>

- 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.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625002>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Trad. por A. Devoto). Paidós.
- Caraballo-Cueto, J. (2020). *Aprovechamiento académico y el cierre de escuelas en Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.  
<https://www.researchgate.net/publication/343636485>
- Caraballo-Cueto, J. (2021). *Algunos determinantes de la deserción escolar en Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.  
doi:10.13140/RG.2.2.16706.71369
- Carchi-Cuenca, C., & Villacis-Salcedo, J. (2018). La educación y el fin de la pobreza: Hacia el cumplimiento de los objetivos y metas de desarrollo sostenible. *Maestros y Sociedad*, 16-27.  
<https://maestrosysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4035/3481>
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 63-74.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648>
- Carrión-Tavárez, Á. (2021, 11 de diciembre). *La situación de Puerto Rico en la primera mitad del siglo XX*. Instituto de Libertad Económica.  
<https://doi.org/10.53095/13582003>

- Castro, F., & Alarcón, V. (2018). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 62-70.
- Colón Reyes, L. (2005). *Pobreza en Puerto Rico: Radiografía del Proyecto Americano*. Editorial Luna Nueva.
- Colón Reyes, L. (2007). La tarea inconclusa: Pobreza y desigualdad social en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 17, 78-117.  
<https://revistas.upr.edu/index.php/racs/article/view/7446>
- Colón Reyes, L. (2023). *La herencia de la exclusión. Desigualdad y pobreza. Puerto Rico, Siglo XXI*. Publicaciones Gaviota.
- Comisión Especial para la Erradicación de la Pobreza. (2021). *Primer informe parcial*. Senado de Puerto Rico.  
[https://sutra.oslpr.org/osl/SUTRA/anejos/138132/rs0135-inf%20\(1er%20Parcial\).doc](https://sutra.oslpr.org/osl/SUTRA/anejos/138132/rs0135-inf%20(1er%20Parcial).doc)
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1952).  
<https://www.lexjuris.com/lexprcont.htm>
- Cordero Nieves, Y., Segarra Alméstica, E. V., Rivera Rodríguez, H., & Martínez Mejía, S. (2023). Educación a distancia y COVID-19 en Puerto Rico desde la perspectiva del personal docente. *Revista de Administración Pública*, 51(1), 113–157. <https://revistas.upr.edu/index.php/ap/article/view/21131>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós.

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Editorial Paidós.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (5th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7a ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Cuesta, O., & Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: Alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1) 84-99. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- De Hoyos, R. (2018). Educación que divide. *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, 40(492), 18.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2021). *Plan estratégico Departamento de Educación 2021-2026*. <https://de.pr.gov/wp-content/uploads/2021/08/de-plan-estrategico-2021-2026-rev.pdf>
- Departamento de Educación Puerto Rico. (2022). Carta Circular núm. 032-2021-2022. *Política pública sobre la integración transversal del tema: «La*

*equidad y el respeto entre todos los seres humanos» en el currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico como un medio para prevenir la violencia y fomentar el desarrollo de una sociedad sensible, inclusiva e igualitaria para el logro del bienestar colectivo.*

<https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20N-UM.%2032-2021-2022-FIRMADO.pdf>

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2023). *Perfil nivel isla 2023-2024.*

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzA0ODVIZWEtYzQyZi00NmQxLWI4ZDQtZWlzMzhhMjg2NzU2liwidCI6IjRjYjY3NTUwLTkzMmYtNGUzMS05MmM5LTQxYzNjNjlkMDEzMSIsImMiOiZ9>

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2024). *¿Quiénes somos?*

<https://de.pr.gov/sobre-nosotros/>

Departamento del Trabajo y Recursos Humanos. (2023, agosto). Encuesta de grupo trabajador. *Empleo y Desempleo en Puerto Rico.*

<https://www.mercadolaboral.pr.gov/lmi/pdf/Default/Grupo%20Trabajador/EMPLEO%20Y%20DESEMPLEO%20EN%20PUERTO%20RICO.pdf>

Dietz, J. L. (1992). *Historia económica de Puerto Rico.* Ediciones

Huracán.

Enchaetegui, M., Rosa, B., & Arroyo, C. (2019). El costo de la pobreza infantil en Puerto Rico. *Revista de Administración Pública*, 50(1), 1-33.

<https://revistas.upr.edu/index.php/ap/article/download/19253/16775>

- Estremera, R. (2015). *Trabajo social comunitario puertorriqueño: De la experiencia histórica hacia un modelo liberador*. Publicaciones Gaviota.
- Ferreira , R. I. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar: Comparación de casos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7219-7238. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i5.841](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841)
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- García-Chacón, B., Acevedo-Valencia, J., Morales-Mesa, S., & Arboleda-Álvarez, O. (2017). Exclusión social y pobreza: Perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32), 143-166.  
[doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n32-08](https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n32-08)
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil Barvo, M. (2020). *Liderazgo, ciudadanía y educomunicación. Análisis de dos programas de educación de adultos durante la segunda mitad del siglo XX*. (No. 28314805 ) [Disertación doctoral, University de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gobierno de Puerto Rico. (2022). *Financial Oversight & Management Board For Puerto Rico*. <https://juntasupervision.pr.gov/>

- Guzmán, M., & Ortiz, L. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78.  
doi:10.15366/riejs2019.8.1.004
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill.
- Herrera, S., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102),164-194.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
- Irizarry Mora, E. (2017). Breve historia económica de Puerto Rico. En R. R. Fuentes-Ramírez (Ed.), *Ensayos para una nueva economía: Desarrollo Económico de Puerto Rico* (pp. 23-33). Ediciones Callejón.
- Jiménez, L. (2020). Los terremotos de Puerto Rico han puesto a miles de escolares en riesgo. *Center for American Progress*.  
<https://esp.americanprogress.org/2020/02/12/los-terremotos-de-puerto-rico-han-puesto-miles-de-escolares-en-riesgo/>
- Kishore, N., Marqués, D., Mahmud, A., Kiang, M. V., Rodriguez, I., Fuller, A., Ebner, P., Sorensen, C., Racy, F., Lemery, J., Maas, L., Leaning, J., Irizarry, R. A., Balsari, S., & Buckee, C. O. (2018). Mortality in Puerto Rico after Hurricane Maria. *The New England Journal of Medicine*, 379(2),162-170. doi:10.1056/NEJMsa1803972

Laverde, H., Gómez, J., & Sellamén, A. (2019). Pobreza en la infancia: Enfoques y aproximaciones conceptuales. *Equidad y Desarrollo*, 1(33), 63-87.

<https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss33.4>

Ley cada Estudiante Triunfa de 2015 (Every Student Succeeds Act).

<https://www2.ed.gov/espanol/essa/>

Ley de Política Pública de Puerto Rico para Combatir la Pobreza Infantil y la Desigualdad Social, Ley Núm. 84 del 31 de diciembre de 2021.

<https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/LeyesOrganicas/Pages/84-2021.pdf>

Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018. <https://www.de.pr.gov/wp-content/uploads/2019/03/ley-85-2018-enmendada.pdf>

Ley para la Prevención del Maltrato, Preservación de la Unidad Familiar y para la Seguridad, Bienestar y Protección de los Menores, Ley Núm. 57 de 11 de mayo de 2023.

<https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/2020/0057-2023.pdf>

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: Razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (68), 45-63.

[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5737\\_d\\_538412.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5737_d_538412.pdf)

- Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Publicaciones SM.
- Lugo, E. (2021, octubre). *Pobreza y derecho a la educación*. Foro: Pobreza, violación de derechos humanos.  
<https://senado.pr.gov/article.cfm?nwsid=290>
- Lugo, N., & Villasmil, J. (2019). Liderazgo directivo como factor de mejoramiento en la calidad educativa. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 4-29.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276120>
- Mandela, N. (2005, julio). *Discurso sobre la pobreza*. Acto contra la pobreza. Johannesburgo, Sudáfrica.  
<https://www.un.org/es/events/mandeladay/legacy.shtml>
- Manríquez, K., & Reyes, M. (2022). Liderazgo educativo: Una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40) 90-104.  
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Martínez, A. (2018). ¿Equidad educativa? Pendiente. *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, 40 (490), 58.

- Martínez, J., & Carbonell, M. (2019). Nuevas respuestas a la pobreza y exclusión social del Trabajo Social: La Mesa de Instituciones Sociales en Acción Social de Elda (Mesa ISAE). *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 301-312. <https://doi.org/10.5209/cuts.59106>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* (3a ed., Trad. por C. Clemente). Ediciones Díaz de Santos.
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- McMillan, J. H. (2016). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (7th ed.) Pearson.
- Mercado Rivera, P. (2020). *La pobreza en los estudiantes de las instituciones de Educación superior en Puerto Rico* (No. 28869491) [Disertación Doctoral, Universidad Ana G. Méndez - Gurabo]. Gurabo ProQuest Dissertations Publishing
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. L. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Molina, C. (2021). *Banco Mundial*. La inclusión social, un compromiso a largo plazo. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-inclusion-social-un-compromiso-largo->



Oficina Central de Recuperación, Reconstrucción y Resiliencia. (s.f.a).

*Huracanes Irma y María*. Portal Oficial del Gobierno de Puerto Rico.

<https://recovery.pr.gov/es/huracanes>

Oficina Central de Recuperación, Reconstrucción y Resiliencia. (s.f.b).

*Respuesta a los terremotos*. Portal Oficial del Gobierno de Puerto Rico.

<https://recovery.pr.gov/es/respuesta-a-los-terremotos>

Oficina de Gerencia y Presupuesto de Puerto Rico. (2023). Presupuesto consolidado por agencias integrantes Plan Fiscal del Gobierno de Puerto Rico. <https://presupuesto.pr.gov/Presupuesto-Aprobado-2023-2024/Tablas%20estadisticas%20/Consolidado%20por%20Agencia.pdf>

Orden ejecutiva Núm. OE-2020-023. (2020).

<https://www.lexjuris.com/ordenes/OE-2020-023.pdf>

Oré, J. (2018). *Liderazgo directivo y la gestión administrativa en la institución educativa Simón Bolívar del distrito de Chamaca, Chumbivilcas, Cusco 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa].

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los*

*Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la cumbre mundial sobre desarrollo social*. <https://digitallibrary.un.org/record/198966#record-files-collapse-header>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.  
[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *¿Qué es desigualdad, qué tipos existen y qué consecuencias tiene?* La Agencia de la ONU para los refugiados, Comité español. [https://eacnur.org/blog/que-es-desigualdad-que-tipos-existen-y-que-consecuencias-tiene-tc\\_alt45664n\\_o\\_pstn\\_o\\_pst/](https://eacnur.org/blog/que-es-desigualdad-que-tipos-existen-y-que-consecuencias-tiene-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/)
- Ortiz Figueroa, D. M. (2021, 28 de octubre). El COVID-19 y la educación en el país. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/suplementos/open-house/notas/covid-19-y-la-educacion-en-el-pais/>
- Pérez, F. (2022). La PROMESA de Puerto Rico, ¿cómo se compara con Detroit y NYC? *Revista Jurídica, In Rev*, 91(5).  
<https://derecho.uprrp.edu/inrev/2022/05/12/la-promesa-de-puerto-rico-como-se-compara-con-detroit-y-nyc/>
- Pérez, S. R. (2017). Educación superior en emprendimiento y la superación de la pobreza. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 93-106.  
doi:10.29151/hojasyhablas.n14a7
- Pernalet, M. (2015). Una reflexión acerca de la pobreza y la salud. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 59-61. <http://ve.scielo.org/pdf/st/v23n1/art08.pdf>

- Picó, F. (2008). *Historia general de Puerto Rico*. Ediciones Huracán.
- Picornell-Lucas, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. A 30 años de la Convención. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1176-1191. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40095>
- Quintero, A. H. (2021). Breve historia de la educación pública preuniversitaria y universitaria en Puerto Rico. *Enciclopedia PR*.  
<https://enciclopediapr.org/content/historia-educacion-en-puerto-rico/>
- Ramírez, M., Quiñones, R., & León, R. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: Estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663-672  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379013>
- Ramos, I. (2011). Conferencia Magisterial: Liderazgo educativo. *El Sol, Revista Oficial de la Asociación de Maestros de Puerto Rico*, 52(3).
- Red por los Derechos de la Niñez y la Juventud. (2019). Un futuro de pobreza infantil en Puerto Rico: Cuánto nos cuesta y qué podemos hacer. *Instituto del Desarrollo de la Juventud*.  
<https://www.juventudpr.org/publicaciones/un-futuro-de-pobreza-infantil-en-puerto-rico-cuanto-nos-cuesta-y-que-podemos-hacer#:~:text=El%2050%25%20de%20los%20costos,4.3%25%20del%20Producto%20Bruto%20Interno>

Resolución Conjunta del Senado Núm. 374 del 9 de enero de 2023. Para ordenar al Departamento de Educación de Puerto Rico a identificar mediante rotulación con los nombres de Celestina Cordero Molina, Gregoria Cordero Molina y Rafael Cordero Molina, el edificio donde se encuentran ubicadas la sede y las oficinas del Secretario o Secretaria,

<https://aldia.microjuris.com/wp-content/uploads/2023/02/rcs0374-23.doc>

Riera, J., Pagés, A., Torralba, F., Vilar, J., & Rosás, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 2018

<https://doi.org/10.21703/rexe.Especial22018951095>

Rodríguez, C., Acosta, A., & Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26.

<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>

Rodríguez Fernández, J. R. (2020). Una Santa Cruzada por la educación de los pobres. La educación en los programas de lucha contra la pobreza. En A. Ocampo González (Coord.), *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 279-344). Fondo

Editorial CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/66>

Rodríguez-Rivera, J., & Montañez García, A. (2023). *Manual para las experiencias de campo y la experiencia clínica del internado del programa de Maestría en Liderazgo en Organizaciones Educativas* (LOE).

- Rosado, C. (2021). Reconstrucción económica y social de Puerto Rico en el siglo XX: La PRERA y la PRRA. En B. Cruz y F. Huertas (Eds.), *Visiones transversales de Puerto Rico y el Caribe* (pp. 165-182). Universidad Ana G. Méndez.
- Rosario, M. (2013). *El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza* (No. 3560785) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Schwandt T. A., & Gates E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed; pp. 341-358). SAGE.
- Segarra Alméstica, E. (2018). La pobreza en Puerto Rico: Indicadores de pobreza 2000 a 2012. *Caribbean Studies*, 46(1), 159-180.  
<https://revistas.upr.edu/index.php/csj/article/view/21025/18546>
- Segarra Alméstica, E. V. (2023). Factores que inciden en el desempeño académico de las escuelas públicas de Puerto Rico. *Revista De Administración Pública*, 51(1), 77–112.  
<https://revistas.upr.edu/index.php/ap/article/view/21130>
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (5th ed.). Teachers College Press.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*, (2a ed.). Ediciones Morata.

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo.

*Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122.

<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>

Torres, R. (2020). Informe de política pública: PROMESA, cuatro años más

tarde. *Centro para una Nueva Economía*. [https://grupocne.org/wp-](https://grupocne.org/wp-content/uploads/2020/09/PROMESA-Policy-Brief_Final_ESP.pdf)

[content/uploads/2020/09/PROMESA-Policy-Brief\\_Final\\_ESP.pdf](https://grupocne.org/wp-content/uploads/2020/09/PROMESA-Policy-Brief_Final_ESP.pdf)

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de*

*acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.*

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

United Nations Children's Fund. (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La*

*infancia amenazada*. <https://doi.org/10.18356/53bc7d2b-es>

United Nations Children's Fund. (2005). *Informe estado mundial de la infancia*

*2006*. [https://www.unicef.org/colombia/informes/estado-mundial-de-la-](https://www.unicef.org/colombia/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2006-excluidos-e-invisibles)

[infancia-2006-excluidos-e-invisibles](https://www.unicef.org/colombia/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2006-excluidos-e-invisibles)

Universidad Sagrado Corazón. (s.f.). *El arte al servicio del pueblo: Carteles y*

*libros de la División de Educación de la Comunidad (DIVEDCO) de Puerto*

*Rico*. <https://expodivedco.sagrado.edu/>

Urrego, L. (2020). Liderazgo estratégico: Perspectiva clave hacia la

responsabilidad social en Instituciones de Educación Superior. *Revista*

*Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 28-43.

<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.556>

- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.  
doi:10.33010/ie\_rie\_rediech.v9i16.73
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44.  
<https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729>
- Valencia-Medina, E., Robles-Altamirano, A., & Chenche-Muñoz, F. (2015). Liderazgo educativo en el desarrollo comunitario. *Revista Ciencia Unemi*, 8(13), 39-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663827006>
- Vázquez Pérez, S. (2023). *Deficiente Puerto Rico en el bienestar de la niñez y la juventud al mantener un nivel de pobreza de 55%* [Comunicado de prensa]. Instituto del Desarrollo de la Juventud.  
<https://www.juventudpr.org/blog/deficiente-puerto-rico-en-el-bienestar-de-la-ninez-y-la-juventud-al-mantener-un-nivel-de-pobreza-de->



## APÉNDICE

**APÉNDICE A**  
**GUÍA ENTREVISTA LÍDERES EDUCATIVOS**

**APÉNDICE A****GUÍA ENTREVISTA LÍDERES EDUCATIVOS  
(DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES)****Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo  
paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora comienzo: \_\_\_\_\_ Hora finalización: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

**PRIMERA ENTREVISTA****I. Información del participante**

1. Preparación académica
2. Certificaciones
3. Especialidad(es)
4. Años de experiencia como director escolar
5. Años trabajando en la escuela actual

**II. Información de la escuela**

1. ¿Desde cuándo se brindan servicios en la escuela?
2. ¿Cuál es la visión de la escuela?
3. ¿Cuál es la misión de la escuela?
4. ¿Cuáles son los valores de la escuela?

5. ¿Cuántos empleados trabajan en la escuela?
6. ¿Cuántos maestros tiene asignados la escuela? Desglose por materias
7. ¿Cuántos empleados no docentes tiene la escuela? Desglose por puesto.
8. ¿Cuántos empleados de apoyo tiene la escuela? ¿Cuáles son?
9. ¿Cuáles actividades de desarrollo profesional realiza la escuela?
10. ¿Cuántos programas tiene la escuela? ¿Cuáles son?
11. Además de los cursos básicos, ¿cuáles cursos ofrece la escuela?
12. ¿Cuántos estudiantes están matriculados en la escuela? Distribución por género y grado.
13. ¿Cómo es el aprovechamiento académico de los estudiantes?
14. ¿Tiene la escuela equipos deportivos? ¿Cuáles son?
15. ¿Tiene la escuela clubes? ¿Cuáles son?
16. ¿Realiza la escuela actividades extracurriculares? ¿Cuáles realizan?
17. ¿Cuál es el perfil socioeconómico de los estudiantes de la escuela?  
Distribución por género y grado.
18. Describa el ambiente del cual proceden los estudiantes:
  - a. ¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia familiar?
  - b. ¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia familiar?

- c. ¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia social?
- d. ¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia social?
- e. ¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia académica?
- f. ¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia académica?

## **SEGUNDA ENTREVISTA**

1. ¿Qué entiende por equidad y por inclusión?
2. ¿Qué entiende por liderazgo educativo?
3. ¿Cuáles son las estrategias administrativas clave que ha utilizado para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar?
4. ¿Cómo ha involucrado a los maestros, estudiantes y padres en la implementación de estas estrategias administrativas?
5. ¿Cuáles iniciativas, programas o cursos apoyan su gestión como líder educativo en la creación de espacios para la equidad y la inclusión?

6. ¿Cuáles son las estrategias académicas fundamentales que ha implementado para promover la equidad e inclusión en su comunidad escolar?
7. ¿Cómo ha trabajado con el personal docente para asegurar la aplicación efectiva de estas estrategias en el salón de clase?
8. ¿En qué medida entiende que estas prácticas son emuladas por su equipo de trabajo? Puede brindarme ejemplos concretos en los cuales estas prácticas se ven plasmadas.
9. ¿Puede proporcionar ejemplos de logros académicos notables en el estudiantado, que haya observado como resultado de estas estrategias?

### **TERCERA ENTREVISTA**

1. ¿Cuáles son los retos más comunes que ha enfrentado al intentar que las estrategias inclusivas sean parte integral de la comunidad escolar para la erradicación de la pobreza?
2. ¿Cómo logró superar esos retos, ¿cuáles estrategias utilizó para superar esos retos? ¿qué ha hecho para promover un uso más generalizado de las prácticas inclusivas?
3. ¿Cómo ha abordado la resistencia o la falta de apoyo por parte de algunos miembros del personal o la comunidad escolar?
4. ¿Cuáles son los logros más significativos que ha experimentado al implementar prácticas y estrategias para crear espacios de equidad e

inclusión para los estudiantes que provienen de sectores desventajados económicamente?, Favor de describir los logros obtenidos.

5. ¿Puede compartir ejemplos concretos de cómo estos logros han alcanzado positivamente a los estudiantes y a la comunidad escolar en general?
6. ¿Cómo ha medido o evaluado estos logros en términos de mejora académica, bienestar de los estudiantes o participación de los padres?
7. Basado en su experiencia, ¿cuáles serían las recomendaciones clave para otros líderes educativos que desean replicar prácticas inclusivas efectivas en sus escuelas?
8. ¿Cómo pueden los líderes educativos superar los posibles desafíos al adoptar estas prácticas inclusivas para erradicar la pobreza?
9. ¿Cuáles recursos o apoyos considera esenciales para garantizar el éxito en la implementación de prácticas inclusivas para erradicar la pobreza desde la escuela?
10. ¿Tiene ejemplos específicos de cómo estas prácticas inclusivas pueden ser adaptadas y extendidas a otros contextos escolares en Puerto Rico?
11. ¿Podría describir algunos proyectos escolares exitosos en la erradicación de la pobreza?

12. ¿Conoces si alguna entidad del gobierno o alguna organización sin fines de lucro tiene algún proyecto dirigido a combatir la pobreza y crear espacios de equidad e inclusión en la comunidad aledaña a la escuela?
13. ¿Tiene algún acuerdo de colaboración o alianzas con estas entidades?
14. ¿Cómo estas alianzas han ayudado a combatir la pobreza en su comunidad escolar?
15. ¿Desea añadir, profundizar, incluir o aclarar algo?

**APÉNDICE B**  
**GUÍA GRUPO FOCAL MAESTROS**

**APÉNDICE B****GUÍA GRUPO FOCAL MAESTROS****Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora comienzo: \_\_\_\_\_ Hora finalización: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

**I. Información de los informantes**

1. Preparación académica
2. Certificaciones
3. Puesto
4. Años de experiencia en el puesto
5. Años relacionándose con: (director o directora escolar)

**II. Información de la escuela y sus estudiantes**

1. ¿Cuál es el perfil socioeconómico de los estudiantes de la escuela?
2. Describan el ambiente del cual proceden los estudiantes.

¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia familiar?

¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia familiar?

¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia social?

¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia social?

¿Qué fortalezas refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia académico?

¿Qué retos refleja/aporta el ambiente en que viven los estudiantes con relación a su ámbito/experiencia académico?

### **PREGUNTAS GUÍAS**

1. ¿Qué entiende por liderazgo educativo?
2. Describan el tipo liderazgo que muestra el líder educativo.
3. ¿Qué entienden por equidad y por inclusión?
4. Describa cómo el líder educativo ha creado espacios de equidad e inclusión para los estudiantes en desventaja socioeconómica.
5. ¿Cuáles iniciativas, programas o cursos ha implementado el líder educativo para la creación de espacios para la equidad y la inclusión?
6. ¿Cómo el director o directora escolar ha involucrado a los estudiantes, maestros y padres en la implementación de estas estrategias para la creación de espacios para la equidad y la inclusión? ¿Cuáles han sido los resultados?

7. ¿Cuáles estrategias académicas para lograr la equidad y la inclusión ha implementado el líder educativo? Por favor, compartan algunos ejemplos de las estrategias mencionadas.
8. ¿Cómo creen que estas estrategias académicas benefician a los estudiantes que provienen de entornos de pobreza?
9. ¿Cuál es el rol de los maestros en la aplicación efectiva de estas estrategias académicas en el salón de clase?
10. ¿Cuentan con algunas estructuras de apoyo para implementar estas estrategias de manera efectiva? (Apoyo técnico de los facilitadores docentes, talleres para desarrollo profesional, mentoría, consultorías, entre otros.)
11. ¿Cuáles entienden ustedes, son los mayores obstáculos para que el director o directora escolar logre un ambiente de equidad y de inclusión en la escuela?
12. ¿Cuáles son los desafíos más comunes que han experimentado al tratar de crear un ambiente de equidad e inclusión en sus salas de clases?
13. ¿Cuáles estrategias han encontrado más efectivas para superar estos obstáculos y promover un ambiente de equidad e inclusión en sus escuelas que contribuya a la disminución de la pobreza?
14. ¿Cuáles son algunos de los logros más notables que han observado en sus escuelas como resultado de la implementación de prácticas y estrategias para la creación de espacios de equidad y de inclusión?

15. ¿Cómo han evaluado o medido estos logros en términos de la mejoría en el aprovechamiento académico o bienestar de los estudiantes?
16. ¿Conocen proyectos educativos exitosos para la disminución de la pobreza que se hayan desarrollado en otras escuelas o países? Por favor, expliquen en qué radica el éxito de esos proyectos.
17. ¿Cuáles recomendaciones específicas tienen para replicar y expandir las prácticas y estrategias identificadas como efectivas en otras escuelas?
18. ¿Cómo creen que estas prácticas inclusivas podrían institucionalizarse y extenderse al sistema educativo público de Puerto Rico?
19. ¿Cuáles prácticas de equidad e inclusión necesitan el apoyo del Estado para su implementación?
20. ¿Cuáles consejos finales ofrecerían a otros maestros que están interesados en promover la equidad e inclusión y erradicar la pobreza en las escuelas públicas de Puerto Rico?
21. ¿Desea añadir, profundizar, incluir o aclarar algo?

**APÉNDICE C**  
**PLANILLA PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

## APÉNDICE C

## PLANILLA PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

**Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo  
paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora comienzo: \_\_\_\_\_ Hora finalización: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Documento	Tipo		¿Quién(es) produce(n) y quién(es) avala(n) el documento (comité/persona)?	Información contenida	Observaciones
	Público	Privado			
1. Diseño de Excelencia Escolar (DEE)					
2. Plan de trabajo para la integración de los padres, madres y encargados					
3. Plan de trabajo de Trabajo Social					
4. Plan de Trabajo de Consejería					
5. Plan de trabajo del Consejo Escolar					
6. Agenda y asistencia de					

reuniones de madres					
7. Registro de reuniones con los maestros					

**APÉNDICE D**

**PLANILLA EVALUACIÓN ENTREVISTA LÍDER EDUCATIVO**











Preguntas guía	Pertinencia			Claridad			Redacción			Comentarios
	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	
inclusión en su comunidad escolar?										
¿Cómo ha involucrado a los maestros, estudiantes y padres en la implementación de estas estrategias administrativas ?										
¿Cuáles iniciativas, programas o cursos apoyan su gestión como líder educativo en la creación de espacios para la equidad y la inclusión?										

**Pregunta 2: ¿Cuáles son las estrategias académicas que utilizan los directores y las directoras escolares para crear espacios de equidad e inclusión en su comunidad escolar que faciliten la integración de estudiantes en desventaja socioeconómica?**





Preguntas guía	Pertinencia			Claridad			Redacción			Comentarios
	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	
comunidad escolar para la erradicación de la pobreza?										
¿Cómo logró superar esos retos, y qué estrategias ha utilizado para superar los obstáculos y promover un uso más generalizado de las prácticas inclusivas?										
¿Cómo ha abordado la resistencia o la falta de apoyo por parte de algunos miembros del personal o la comunidad escolar?										

**Pregunta 4: ¿Cuáles son los logros más importantes que han obtenido los directores y las directoras escolares al crear espacios de inclusión en sus comunidades escolares?**







Preguntas guía	Pertinencia			Claridad			Redacción			Comentarios
	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	
inclusivas pueden ser adaptadas y extendidas a otros contextos escolares en Puerto Rico?										
¿Podría describir algunos proyectos escolares exitosos en la erradicación de la pobreza?										

Puede incluir comentarios adicionales en este espacio:

**APÉNDICE E**  
**PLANILLA EVALUACIÓN GUIA GRUPO FOCAL**





















Preguntas guías	Pertinencia			Claridad			Redacción			Comentarios
	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	Cumple	No Cumple	Cumple Parcial	
¿Cómo creen que estas prácticas inclusivas podrían institucionalizarse y extenderse al sistema educativo público de Puerto Rico?										
¿Cuáles prácticas de inclusión necesitan el apoyo del Estado para su implementación?										
¿Cuáles consejos finales ofrecerían a otros maestros que están interesados en promover la inclusión y erradicar la pobreza en las escuelas públicas de Puerto Rico?										

Puede incluir comentarios adicionales en este espacio:

**APÉNDICE F**

**PLANILLA EVALUACION ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

## APÉNDICE F

### PLANILLA EVALUACION ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

#### Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico

**Instrucciones:** La planilla para la evaluación del análisis de documentos tiene el propósito de evaluar la pertinencia de los documentos escolares que serán analizados. El evaluador corroborará si el documento es pertinente (P) o si el documento no es pertinente (NP) para recopilar información. De igual modo, el evaluador en la columna de comentarios incluirá recomendaciones.

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora comienzo: \_\_\_\_\_ Hora finalización: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Documento	Pertinencia		Comentarios
	P	NP	
1. Diseño de Excelencia Escolar (DEE)			
2. Plan de trabajo para la integración de los padres, madres y encargados			
3. Plan de trabajo de Trabajo Social			
4. Plan de Trabajo de Consejería			
5. Plan de trabajo del Consejo Escolar			
6.			

**APÉNDICE G**  
**CERTIFICADO CITI PROGRAM**

## APÉNDICE G

## CERTIFICADO CITI PROGRAM



Completion Date 31-Oct-2019  
Expiration Date 29-Oct-2024  
Record ID 33980976

This is to certify that:

**María Elena Rosario**

Has completed the following Citi Program course:

**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas** (Curriculum Group)  
**Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos** (Course Learner Group)  
**1 - Stage 1** (Stage)

Under requirements set by:

**Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras** Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at [www.citiprogram.org/verify/?w39f3fb3d-7179-4ded-8c34-b5ad71336c85-33980976](http://www.citiprogram.org/verify/?w39f3fb3d-7179-4ded-8c34-b5ad71336c85-33980976)

**APÉNDICE H**  
**CARTA PARA EXPERTOS Y EXPERTAS**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Fecha:

Dr.  
Profesor  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras

Apreciado doctor (a):

Mi nombre es María Elena Rosario, soy estudiante doctoral del Departamento de Educación, Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El 5 de diciembre de 2023 fue aprobada mi propuesta de disertación, titulada: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico.

Los propósitos que busca alcanzar esta investigación son: identificar las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos (directores y directoras escolares) en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico. Además, describir los logros que han obtenido los líderes educativos (directores y directoras escolares) mediante la integración de las prácticas de inclusión en sus escuelas. De igual manera, elaborar una guía de las prácticas inclusivas efectivas que faciliten la replicación en otros contextos escolares.

Los instrumentos para la recopilación de datos que se utilizarán en esta investigación serán una guía de preguntas para la entrevista a los (las) directores (as) escolares, una guía de preguntas para el grupo focal con los (las) maestros (as) y una planilla para el análisis de documentos de la escuela. Parte del proceso de diseñar un instrumento para la recopilación de información es acopiar información con relación a las evidencias para la validez de este. Para recopilar evidencias sobre la validez de contenido, los instrumentos deben ser revisados y evaluados por expertos y expertas en temas de pobreza, dirección escolar e investigación.

Entiendo que, por su experiencia y su preparación académica, usted tiene las características adecuadas para forma parte del panel de expertos y expertas. Por lo cual, solicito su colaboración para revisar y evaluar los instrumentos. Para ello usted evaluará cada pregunta de la guía para la entrevista a los líderes

educativos y cada pregunta de la guía para el grupo focal con los maestros en relación a la pertinencia, la claridad y la redacción. De igual modo evaluará la planilla para análisis de documentos en relación a su pertinencia para recopilar información referente al tema de la investigación.

Adjunto recibirá los siguientes documentos que le guiarán en la revisión y evaluación de los instrumentos: 1. Guía para la entrevista a los líderes educativos; 2. Guía para el grupo focal con los maestros; 3. Planilla para análisis de documentos; en relación a su pertinencia para recopilar información referente al tema de la investigación. 4. Planilla evaluación entrevista líder educativo; 5. Planilla evaluación guía grupo focal y 6. Planilla evaluación análisis de documentos.

Agradezco inmensamente su tiempo y su colaboración. De tener alguna duda se puede comunicar con esta servidora al número telefónico 787-527-5992 o al correo electrónico [maría.rosario18@upr.edu](mailto:maría.rosario18@upr.edu).

Respetuosamente,

María Elena Rosario  
Estudiante Doctoral

**APÉNDICE I**  
**CARTA PARA CONTACTO INICIAL DIRECTORES Y DIRECTORAS**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Título: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión:  
Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

Fecha:

Profesor (a):

Director (a) Escuela:

\_\_\_\_\_, Puerto Rico

Estimado (a) profesor (a):

Como parte de los requisitos parciales para optar por el grado de doctor en educación, en el área de Liderazgo de Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras estaré realizando una investigación. Para dicha investigación se utilizará la metodología cualitativa con un diseño de estudio de caso etnográfico.

El título de la investigación es: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico. Usted ha sido identificado como uno de los líderes educativos (director(a) escolar) que pudiera contribuir a la realización de esta investigación, por su labor al crear espacios de equidad e inclusión para estudiantes que provienen de sectores desventajados socioeconómicamente.

Con el propósito de tener una conversación más a fondo sobre esta investigación le solicito una reunión en la cual pueda aclarar sus dudas y de este modo pueda decidir si participará en el estudio.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con María Elena Rosario al número telefónico 787-527-5992 o mediante correo electrónico [maría.rosario18@upr.edu](mailto:maría.rosario18@upr.edu) o con el director (a) del comité de disertación, Dr. Juan Rodríguez Rivera al número (787) 764-0000, x 89225 o mediante correo electrónico [juan.rodriquez14@upr.edu](mailto:juan.rodriquez14@upr.edu).

Respetuosamente,  
María Elena Rosario  
Estudiante Doctoral

**APÉNDICE J**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO LÍDERES EDUCATIVOS**  
**(DIRECTORAS Y DIRECTORES ESCOLARES)**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO LÍDERES EDUCATIVOS  
(DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES)**

**Título: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión:**

**Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

**Descripción**

Usted ha sido invitado (a) a participar en una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso múltiple sobre cómo el líder educativo crea espacios de equidad y de inclusión para los estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en las escuelas de Puerto Rico. Esta investigación la realiza María Elena Rosario, estudiante doctoral del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE), de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es auscultar sobre las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes provenientes de ambientes de pobreza en Puerto Rico, como requisito para la presentación de la disertación doctoral.

Usted ha sido invitado (a) a participar en esta investigación porque usted es un líder educativo, tiene entre dos y cinco años de experiencia como director (a) escolar en Puerto Rico, actualmente dirige una escuela del nivel elemental y en esta brindan servicios a estudiantes provenientes de sectores pobres del área metropolitana de San Juan. Además, han implementado iniciativas que contribuyen a crear espacios de equidad e inclusión y a erradicar la pobreza.

Si acepta participar en esta investigación, se le realizarán dos entrevistas semiestructuradas. Participar en este estudio le tomará aproximadamente tres horas, divididas en dos sesiones de entrevista. Cada sesión durará aproximadamente una hora y media (90 minutos) y se realizarán en el lugar que usted designe.

Las entrevistas serán grabadas en audio con el propósito de realizar la transcripción y, de esta manera, facilitar el análisis de la información recopilada. Luego, se le enviará, por correo electrónico, una copia de la transcripción. Tendrá diez (10) días laborables para realizar cualquier aclaración en torno a las ideas compartidas o para censurar cualquier segmento que no desee se considere para propósito del análisis y la publicación final de los hallazgos. Si no se recibe notificación alguna de su parte al finalizar el término de las dos semanas, se entenderá que no desea realizar aclaración o censura a la transcripción y la investigadora procederá con el análisis de esta en su totalidad.

### **Relevo de responsabilidad del DEPR**

Se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y se provea por medio de esta. El DEPR, sus empleados y funcionarios no se hacen responsables de cualquier daño, perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad en cualquier reclamación, pleito o demanda que se

presente relacionada, directa o indirectamente, con esta investigación. La misma es independiente. El DEPR no auspicia ni se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Al finalizar la investigación, los resultados estarán en el repositorio general de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y así como en la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRE) en el nivel central del DEPR. De igual manera, se publicarán artículos y se divulgarán los resultados en presentaciones y conferencias dentro y fuera de Puerto Rico.

### **Riesgos y beneficios**

Los riesgos asociados con este estudio son mínimos, puede sentir molestia o no querer responder algunas de las preguntas de la entrevista. De no querer hacerlo, está en el derecho de no contestarla. Además, podría retirarse en cualquier momento, si no desea continuar colaborando en la investigación.

El estudio no ha sido diseñado para que usted se beneficie directamente. El beneficio esperado de esta investigación es entender más a fondo el tema del estudio. Además, sus aportaciones pueden contribuir a futuras investigaciones sobre la temática.

### **Confidencialidad**

La información que pueda identificarlo directa o indirectamente será manejada confidencialmente. Esto es, que solo la investigadora María Elena Rosario, estudiante doctoral y el director (a) de la disertación tendremos acceso

a los datos crudos o información que puedan identificarlo, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Al presentar los resultados de la investigación no se divulgará el nombre de la persona participante, ni el nombre de la escuela en la cual se desempeña como director o directora escolar.

Los documentos, materiales, grabaciones y transcripciones de la investigación serán almacenados en un lugar seguro y bajo llave por un periodo de tres años, según estipulado en la normativa institucional. Luego de este término, los datos digitales serán borrados y los impresos triturados antes de desecharse.

### **Derechos**

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular y a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con María Elena Rosario al número telefónico 787-527-5992 o mediante correo electrónico [maría.rosario18@upr.edu](mailto:maría.rosario18@upr.edu) o con el director

(a) del comité de disertación, doctor Juan R. Rodríguez Rivera, al número telefónico 787-764-0000 extensión 89225 o mediante el correo electrónico [juan.rodriguez14@upr.edu](mailto:juan.rodriguez14@upr.edu). Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a [cipshi.degi@upr.edu](mailto:cipshi.degi@upr.edu).

\_\_\_\_\_ Acepto participar en la investigación

\_\_\_\_\_ No acepto participar en la investigación

\_\_\_\_\_ Acepto que se grabe mi entrevista

\_\_\_\_\_ No acepto que se grabe mi entrevista

Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma	Fecha

Discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante.

_____	_____	_____
Nombre del investigador	Firma	Fecha

**APÉNDICE K**  
**HOJA INFORMATIVA GRUPO FOCAL MAESTROS Y MAESTRAS**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

## HOJA INFORMATIVA GRUPO FOCAL MAESTROS

**Título: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión:**

### **Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

¡Saludos!

Usted fue recomendado por el director de la escuela en la cual se desempeña como maestro, ya que él/ella entiende que usted podría ofrecer información relevante sobre las prácticas administrativas y académicas que se utilizan en su comunidad escolar y que en alguna medida han contribuido a la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión de estudiantes provenientes de ambientes con desventaja social y económica. Esta investigación la realiza María Elena Rosario, estudiante doctoral del Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El propósito de la investigación es auscultar sobre las prácticas administrativas y académicas de inclusión que modelan los líderes educativos en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en Puerto Rico. Para realizarla se utilizará un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso múltiple.

Su participación consistirá en asistir a una entrevista grupal (grupo focal) con entre seis (6) y ocho (8) maestros de la escuela en la cual se desempeña. Participar en este estudio le tomará aproximadamente una hora y media (90 minutos) en una sola sesión de entrevista y se realizará en el lugar que el director escolar designe. Las entrevistas serán grabadas en audio con el propósito de transcribirlas y facilitar, de esta manera, el análisis de la información obtenida.

Si está interesado en participar de esta investigación, puede comunicarse con esta servidora al 787-527-5992 o mediante correo electrónico a [maría.rosario18@upr.edu](mailto:maría.rosario18@upr.edu).

María Elena Rosario  
Estudiante Doctoral

**APÉNDICE L**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTROS Y MAESTRAS**



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

## CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTROS

**Título: Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión:**

### **Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico**

#### **Descripción**

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso múltiple sobre cómo el líder educativo crea espacios de equidad y de inclusión para los estudiantes que provienen de ambientes de pobreza en las escuelas de Puerto Rico. Esta investigación la realiza María Elena Rosario, estudiante doctoral del programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito es auscultar sobre las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes provenientes de ambientes de pobreza en Puerto Rico, como requisito para la presentación de la disertación doctoral.

Usted fue recomendado(a) por el director(a) de la escuela en la cual usted se desempeña como maestro(a), ya que él/ella entiende que usted puede ofrecer información relevante sobre las prácticas administrativas y académicas que se utilizan en su comunidad escolar y que en alguna medida han contribuido a la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión de estudiantes provenientes de ambientes con desventaja social y económica.

Si acepta colaborar en esta investigación, se le solicitará asistir a una entrevista grupal - grupo focal - en el que participarán entre 6 a 8 maestros por escuela. Dicha participación le tomará aproximadamente una hora y media (90 minutos) en una sesión de entrevista y se realizará después del horario regular de clases para no afectar el periodo lectivo de los estudiantes, en el lugar que el/la director(a) escolar designe.

La entrevista será grabada en audio con el propósito de realizar la transcripción y analizar la información proporcionada. Una vez se transcriba, se le enviará, por correo electrónico, una copia de la transcripción con sus intervenciones. Su participación será identificada con un número, de este modo cada participante solamente tendrá acceso a revisar su participación. Tendrá diez (10) días laborables para realizar cualquier aclaración en torno a las ideas compartidas o para censurar cualquier segmento que no desee se considere para propósito del análisis y la publicación final de los hallazgos. Si no se recibe notificación alguna de su parte al finalizar el término de las dos semanas, se entenderá que no desea realizar aclaración o censura a la transcripción y la investigadora procederá con el análisis de esta en su totalidad.

### **Relevo de responsabilidad del DEPR**

Se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y se provea por medio de esta. El DEPR, sus empleados y funcionarios no se hacen

responsables de cualquier daño, perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente, con esta investigación. La misma es independiente. El DEPR no auspicia ni se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Al finalizar la investigación, los resultados estarán en el repositorio general de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y así como en la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPRe) en el nivel central del DEPR. De igual manera, se publicarán artículos y se divulgarán los resultados en presentaciones y conferencias dentro y fuera de Puerto Rico.

### **Riesgos y beneficios**

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos, puede sentir molestia o no querer responder algunas de las preguntas de la entrevista. De no querer hacerlo, está en el derecho de no contestarla. Además, podría retirarse en cualquier momento, si no desea continuar colaborando en la investigación.

El estudio no ha sido diseñado para que usted se beneficie directamente. El beneficio esperado de esta investigación es entender más a fondo el tema del estudio. Además, sus aportaciones pueden contribuir a futuras investigaciones sobre la temática.

### **Confidencialidad**

La información que pueda identificarlo directa o indirectamente serán manejados confidencialmente. Esto es, que solo la investigadora María Elena Rosario, estudiante doctoral y el director (a) de la disertación tendremos acceso a los datos crudos o información que puedan identificarlo, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Dado que la información que se obtendrá de la entrevista del grupo focal será compartida entre los participantes de este, la investigadora no puede garantizar que la información compartida en el grupo no sea revelada por los participantes.

Se exhorta a los participantes a mantener la confidencialidad de la información que se comparta en el grupo focal y a no grabar la sesión de la entrevista.

Los documentos, materiales, grabaciones y transcripciones de la investigación serán almacenados en un lugar seguro y bajo llave por un periodo de tres años, según se estipula en la normativa institucional. Luego de este término, toda información digital será borrada y la impresa triturada antes de desecharse.

### **Derechos**

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de

participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad.

También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular y a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con María Elena Rosario al número telefónico 787-527-5992 o mediante correo electrónico [maría.rosario18@upr.edu](mailto:maría.rosario18@upr.edu) o con el director del comité de disertación, doctor Juan R. Rodríguez Rivera, al número telefónico 787-764-0000 extensión 89225 o mediante el correo electrónico [juan.rodriguez14@upr.edu](mailto:juan.rodriguez14@upr.edu). Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a [cipshi.degi@upr.edu](mailto:cipshi.degi@upr.edu).

\_\_\_\_\_ Acepto participar en la investigación

\_\_\_\_\_ No acepto participar en la investigación

\_\_\_\_\_ Acepto que se grabe mi participación

\_\_\_\_\_ No acepto que se grabe mi participación

Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma	Fecha

Discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante

_____	_____	_____
Nombre del investigador	Firma	Fecha

**APÉNDICE M**

**AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN  
COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES  
HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)**

Universidad de  
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS  
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)  
IRB 00000944  
cipshi.degi@upr.edu ~ <http://graduados.uprrp.edu/cipshi>

### AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

**Número del protocolo:** 2324-084

**Título del protocolo:** Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: Nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico

**Investigadora:** María Elena Rosario

**Tipo de revisión:**  Inicial  Renovación

**Evaluación:**  Comité en pleno  
 Revisión expedita:  
categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): 2 (iii)

**Fecha de la autorización:** 16 de enero de 2024

*Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.*



Margarita Moscoso Álvarez, Ph.D.  
Presidenta del CIPSHI o  
representante autorizado



Recinto de  
Río Piedras

Decanato de  
Estudios Graduados  
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801  
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000  
Ext. 86700  
Fax 787-763-6011

Página electrónica:  
<http://graduados.uprrp.edu>

Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/W/I

**APÉNDICE N**  
**AUTORIZACIÓN INVESTIGACIÓN**  
**CENTRO DE INVESTIGACIONES INNOVACIONES EDUCATIVAS (CIIE)**



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento  
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

30 de enero del 2024

Superintendente(s) Regional(es) de las Regiones Educativas de SAN JUAN, y  
director(es) escolar(es) de las escuelas participantes.

Dra. Lydiana López Díaz  
Directora Ejecutiva de la Docencia  
Área de Planificación y Rendimiento

#### **AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO**

La estudiante graduada María Rosario, candidata al grado doctoral en el Programa de Liderazgo en Organizaciones Educativas (LOE), de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, va a llevar a cabo la fase final de su investigación titulada: **Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión:**

**nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico.** El propósito de esta investigación es auscultar sobre las prácticas de inclusión que modelan los líderes educativos en escuelas que ofrecen servicios a estudiantes provenientes de ambientes de pobreza en Puerto Rico.

Se autoriza a la investigadora María Rosario a visitar la Oficina Regional Educativa (ORE) de San Juan con el propósito de coordinar la administración de su investigación en varias escuelas ubicadas en el municipio en mención (ver Anejo). **La participación de los directores escolares y los maestros será voluntaria y así se deberá constatar con su firma en la carta de consentimiento informado que la investigadora les proveerá una vez se contacte con la escuela invitada.**

La muestra para esta investigación será de dos (2) directores o directoras escolares que desempeñen en escuelas que brinden servicios en el nivel elemental, cuya



P.O. Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-6800

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Página 2

matrícula provenga de sectores de pobreza. También se espera que participen de seis (6) a ocho (8) maestros en un grupo focal. Tanto en la entrevista, como en el grupo focal, se explorarán aspectos relacionados con el desarrollo e implementación de prácticas de inclusión en planteles que atienden a estudiantes provenientes de entornos de pobreza. Las guías de preguntas, para cada proceso, fueron diseñadas por la investigadora (ver Anejo). El tiempo de participación para las entrevistas y el grupo focal será de noventa (90) minutos, respectivamente.

**Todas las actividades descritas en la investigación serán coordinadas con el director de la escuela invitada y se llevarán a cabo dentro de un horario que no afecte el período lectivo ni las notas de los estudiantes.**

Página 3

pública.

Anejos



P.O. Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 • Tel.: (787)773-5800

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 4

## LISTA DE ESCUELAS AUTORIZADAS

REGION	MUNICIPIO	ESCUELA
1. 1. SAN JUAN	SAN JUAN I	ABRAHAM LINCOLN
2. 2. SAN JUAN	SAN JUAN I	DR JULIO J HENNA
3. 3. SAN JUAN	SAN JUAN I	ANTONIO B CAIMARY
4. 4. SAN JUAN	SAN JUAN I	LUIS MUÑOZ RIVERA
5. 5. SAN JUAN	SAN JUAN I	LUIS LLORENS TORRES
6. 6. SAN JUAN	SAN JUAN I	LUIS RODRIGUEZ CABRERO
7. 7. SAN JUAN	SAN JUAN II	NEMESIO R CANALES I
8. 8. SAN JUAN	SAN JUAN IV	SANTIAGO IGLESIAS PANTIN
9. 9. SAN JUAN	SAN JUAN IV	ERNESTO RAMOS ANTONINI
10. 10. SAN JUAN	SAN JUAN IV	FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS
11. 11. SAN JUAN	SAN JUAN IV	EMILIO DEL TORO CUEVAS
12. SAN JUAN	SAN JUAN I	DR FRANCISCO HERNANDEZ Y GAETAN
13. SAN JUAN	SAN JUAN I	INSTITUTO LOAIZA CORDERO
14. SAN JUAN	SAN JUAN II	DR ANTONIO S PEDREIRA
15. SAN JUAN	SAN JUAN II	ELEANOR ROOSEVELT
16. SAN JUAN	SAN JUAN II	JULIO SELLES SOLA
17. SAN JUAN	SAN JUAN II	LAS AMERICAS
18. SAN JUAN	SAN JUAN II	LUIS MUÑIZ SOUFFRONT
19. SAN JUAN	SAN JUAN II	NEMESIO R CANALES II
20. SAN JUAN	SAN JUAN II	PEDRO CARLOS TIMOTHEE
21. SAN JUAN	SAN JUAN II	REPUBLICA DE BRAZIL
22. SAN JUAN	SAN JUAN II	RAFAEL HERNANDEZ MARIN
23. SAN JUAN	SAN JUAN II	SOTERO FIGUEROA
24. SAN JUAN	SAN JUAN III	FELIPE GUTIERREZ
25. SAN JUAN	SAN JUAN III	GASPAR VILA MAYANS
26. SAN JUAN	SAN JUAN III	AMALIA MARIN
27. SAN JUAN	SAN JUAN III	SAN AGUSTIN
28. SAN JUAN	SAN JUAN III	VILLA CAPRI
29. SAN JUAN	SAN JUAN III	SAN MARTIN (ANGELES PASTOR)
30. SAN JUAN	SAN JUAN III	CARMEN GOMEZ TEJERA
31. SAN JUAN	SAN JUAN III	ELEMENTAL NUEVA
32. SAN JUAN	SAN JUAN III	LUIS MUÑOZ RIVERA
33. SAN JUAN	SAN JUAN IV	PACHIN MARIN
34. SAN JUAN	SAN JUAN IV	JUANITA GARCIA PERAZA
35. SAN JUAN	SAN JUAN IV	JUAN RAMON JIMENEZ
36. SAN JUAN	SAN JUAN IV	MANUEL A PEREZ
37. SAN JUAN	SAN JUAN IV	RAFAEL HERNANDEZ
38. SAN JUAN	SAN JUAN IV	SANTIAGO IGLESIAS PANTIN



AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

39. SAN JUAN	SAN JUAN IV	MANUEL BOADA
40. SAN JUAN	SAN JUAN IV	ALEJANDRO TAPIA Y RIVERA
41. SAN JUAN	SAN JUAN IV	GUSTAVO A BECQUER
42. SAN JUAN	SAN JUAN IV	JUAN B HUYKE
43. SAN JUAN	SAN JUAN IV	RAFAEL RIVERA OTERO
44. SAN JUAN	SAN JUAN V	EL SEÑORIAL
45. SAN JUAN	SAN JUAN V	LUZ ENEIDA COLON



## RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA

María Elena Rosario nació en San Juan, Puerto Rico. Su niñez y adolescencia transcurrieron en el residencial Luis Llorens Torres en Santurce. Obtuvo un bachillerato en artes con concentración en Psicología de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras en el 2002. En el año 2004 se le confirió el grado de maestría en artes con concentración en Administración y Supervisión Escolar de la Universidad Metropolitana, recinto de Cupey. En mayo de 2024 completó los requisitos para el grado de Doctora en Educación, del programa de Liderazgo de Organizaciones Educativas en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

A lo largo de su carrera profesional se ha desempeñado como maestra de estudiantes con diversidad funcional e intelectual y como directora académica en escuelas del sistema privado del País.

Puede contactarla a través de los siguientes correos electrónicos:  
[maria.rosario18@upr.edu](mailto:maria.rosario18@upr.edu) y [mrsmerosario@gmail.com](mailto:mrsmerosario@gmail.com).